

Benjamí Anglès Juanpere
Irene Rovira Ferrer
Coordinadores

La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia



Benjamí Anglès Juanpere
Irene Rovira Ferrer
Coordinadores

La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia

Benjamí Anglès
María José Asquerino
Darío Badules Iglesias
Mercedes Barragán López
Iria María Bello Viruega
Stefano Bini
Raquel Borges
Pilar Bosch Roig
Laura Caballero Trenado
Vicente Cabedo Mallo
María Emilia Casar Furió
Ana Cediell
María del Mar Crespí Ferriol
Salvador Cruz Rambaud
Ana María Delgado García
Júlia María Díaz Calvarro
Ariana Expósito Gázquez
Emilia Ferreira Pena Dias
Belén Ferrer Tapia
Andrea Garrido Junal
Vicent Giménez Chornet
Carlos Gómez Asensio
Luis Fernando Guevara Mena

Lerdys S. Heredia Sánchez
Fernando Hernández Guijarro
Ana María Lópaz Pérez
Cristina Lull Noguera
Rafael Moll
Rafael Oliver Cuello
Juan Vicente Oltra Gutiérrez
Alfonso Ortega Giménez
Laura Osete Cortina
Antonia Paniza Fullana
Jose Juan Pernas García
Miquel Pomar Amer
Raquel Poquet Català
Ángela Martín Pozuelo López
Francisca Ramón Fernández
Irene Rovira Ferrer
María Isabel Montserrat Sánchez-Escribano
Benjamín Sevilla Bernabéu
M^a. Desamparados Soriano Soto
Laura Soto Bernabeu
Juan Alberto Tormos Pérez
Yeray Villegas Almagro



HUYGENS
EDITORIAL

Benjamí Anglès Juanpere
Irene Rovira Ferrer
Coordinadores

La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia

Benjamí Anglès
María José Asquerino
Darío Badules Iglesias
Mercedes Barragán López
Iria María Bello Viruega
Stefano Bini
Raquel Borges
Pilar Bosch Roig
Laura Caballero Trenado
Vicente Cabedo Mallo
María Emilia Casar Furió
Ana Cediell
María del Mar Crespí Ferriol
Salvador Cruz Rambaud
Ana María Delgado García
Júlia María Díaz Calvarro
Ariana Expósito Gázquez
Emilia Ferreira Pena Dias
Belén Ferrer Tapia
Andrea Garrido Junal
Vicent Giménez Chornet
Carlos Gómez Asensio
Luis Fernando Guevara Mena

Lerdys S. Heredia Sánchez
Fernando Hernández Guijarro
Ana María Lópaz Pérez
Cristina Lull Noguera
Rafael Moll
Rafael Oliver Cuello
Juan Vicente Oltra Gutiérrez
Alfonso Ortega Giménez
Laura Osete Cortina
Antonia Paniza Fullana
Jose Juan Pernas García
Miquel Pomar Amer
Raquel Poquet Català
Ángela Martín Pozuelo López
Francisca Ramón Fernández
Irene Rovira Ferrer
María Isabel Montserrat Sánchez-Escribano
Benjamín Sevilla Bernabéu
M^a. Desamparados Soriano Soto
Laura Soto Bernabeu
Juan Alberto Tormos Pérez
Yeray Villegas Almagro

2022



HUYGENS
EDITORIAL

LA DOCENCIA DEL DERECHO
Y LAS TIC DESPUÉS DE LA PANDEMIA

© 2022, los autores

© 2022, Huygens Editorial

Casanova, 32

08011 Barcelona

www.huygens.es

ISBN: 978-84-17580-40-7

Depósito Legal: B 13445-2022

Impreso en España

Reservados todos los derechos. Queda prohibida cualquier forma total o parcial de reproducción, distribución, comunicación pública y/o transformación de esta obra, sin contar con la autorización previa de la editorial.

PRÓLOGO	19
<i>Irene Rovira Ferrer</i>	

PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA A TRAVÉS DE LAS TIC

CAPÍTULO 1	
UN NUEVO ENFOQUE PARA EL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DE SEGURIDAD SOCIAL DESDE LAS TIC	25
<i>María José Asquerino Lamparero</i>	

1. INTRODUCCIÓN.....	25
2. DISEÑO DE LA ASIGNATURA DE SEGURIDAD SOCIAL.....	27
2.1. Materiales escritos.....	27
2.2. El empleo de videos docentes.....	28
2.3. Las sesiones presenciales o en línea.....	30
2.4. Las redes sociales y su empleo docente	31
3. CONCLUSIONES.....	32
4. BIBLIOGRAFÍA.....	32

CAPÍTULO 2	
PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA DEL DERECHO A TRAVÉS DE LAS TIC: UN <i>BENCHMARKING</i> ACADÉMICO EN EL MEJOR MÁSTER PROFESIONAL DE GESTIÓN PÚBLICA DE BRASIL.....	35
<i>Emilia Ferreira Pena Dias</i>	

1. INTRODUCCIÓN.....	35
2. DESARROLLO	36
2.1. Materiales y métodos.....	36
2.2. Resultados	38
3. CONCLUSIONES.....	41
BIBLIOGRAFÍA.....	42
APÉNDICE.....	44

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS DE HERRAMIENTAS TIC PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DOCENTE. ESTUDIO PARTICULARIZADO DE RECURSOS PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE COLABORATIVO, EL APRENDIZAJE ASÍNCRONO, LA GESTIÓN DE EQUIPOS Y LA AUTOEVALUACIÓN COMO REFUERZO AL APRENDIZAJE	45
--	----

J. José Pernas García

1. INTRODUCCIÓN.....	45
2. EL RECURSO DE BLOC DE NOTAS COLABORATIVOS: UN RECURSO INTUITIVO Y SENCILLO PARA LA PUESTA A DISPOSICIÓN DE INFORMACIÓN, PARA LA COMUNICACIÓN ENTRE PROFESOR Y ALUMNO Y PARA EL FOMENTO DE LA COLABORACIÓN ENTRE ALUMNOS Y PROFESORES, QUE SIMPLIFICA Y DESBUROCRATIZA LA LABOR DOCENTE	46
3. LA ELABORACIÓN DE MATERIALES PARA EL APRENDIZAJE ASÍNCRONO, PARA REFORZAR Y POTENCIAR EL ALCANCE DE ENSEÑANZA PRESENCIAL, FOCALIZÁNDOLA ASÍ EN EL REFORZAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS Y ELEMENTOS CLAVES DE LA MATERIA. A PROPÓSITO DE LA ELABORACIÓN DE VÍDEOS CON CONTENIDOS BÁSICOS DE LA MATERIA	48
4. LAS PLATAFORMAS DE GESTIÓN DE EQUIPOS	50
5. LAS ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN, COMO HERRAMIENTA COMPLEMENTARIA PARA EL APRENDIZAJE E INCENTIVO A LA COMPRENSIÓN Y AL ESTUDIO.....	51
6. EL PAPEL DE LAS REDES SOCIALES. REFERENCIAS ESPECIALES AL USO DE <i>INSTAGRAM</i> EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO	53

CAPÍTULO 4

LA METODOLOGÍA DEL AULA INVERTIDA EN UN ENTORNO VIRTUAL. PROBLEMAS DETECTADOS Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	57
---	----

Julia María Díaz Calvarro

1. INTRODUCCIÓN.....	57
2. EL AULA INVERTIDA COMO METODOLOGÍA DE INNOVACIÓN DOCENTE Y SU IMPLEMENTACIÓN A TRAVÉS DEL CAMPUS VIRTUAL.....	58
3. ALGUNOS ASPECTOS DE ESPECIAL INTERÉS DERIVADOS DE SU DESARROLLO EN UN ENTORNO VIRTUAL.....	61
3.1. La recepción por parte del estudiante de la información	61
3.2. La comunicación entre docente y discentes.....	62
3.3. La adquisición de conocimiento por el alumnado.....	62
3.4. El uso de TICs como valor añadido	63
4. CONCLUSIONES.....	64
BIBLIOGRAFÍA.....	65

CAPÍTULO 5

EL FOMENTO DEL BUEN USO DEL LENGUAJE JURÍDICO A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE EN LÍNEA Y “A TU RITMO”	67
<i>Andrea Garrido Juncal</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	67
2. LOS PROBLEMAS DERIVADOS DE LA COMISIÓN DE ERRORES DE COMUNICACIÓN EN EL ÁMBITO ACADÉMICO Y SOCIAL	72
3. LAS CARENCIAS LINGÜÍSTICAS Y DE EXPRESIÓN DE UNA PARTE DEL ALUMNADO.....	73
4. ¿LA ORATORIA ES UNA ASIGNATURA PENDIENTE EN EL GRADO DE DERECHO?.....	74
4.1. La materia “Técnicas de Expresión Oral y Escrita Aplicadas al Derecho” implantada en el Plan de estudios de la Universidad de Santiago de Compostela.....	74
4.2. La liga de debate organizada por la asociación de estudiantes.....	74
4.3. La celebración de cursos de innovación docente como el “Taller de expresión oral”	74
5. PROPUESTAS DE CAMBIO EN EL CAMPO EDUCATIVO	74
BIBLIOGRAFÍA.....	76

PLATAFORMAS VIRTUALES EN LA DOCENCIA Y LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

CAPÍTULO 1

META-AULAS: RETOS LEGALES DEL APRENDIZAJE 4.0	79
<i>Laura Caballero Trenado</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	79
2. RETOS LEGALES	80
2.1. Libertades de expresión e información	80
2.2. Derechos personalísimos: honor, intimidad y propia imagen	81
2.3. Protección de datos y derecho al olvido digital.....	81
2.4. Persistencia, sincronización e interoperabilidad.....	83
2.5. Propiedad Intelectual y DA	84
2.6. Sistemas dotados de IA.....	84
2.7. Responsabilidad civil extracontractual	85
2.8. La responsabilidad penal.....	86
2.9. Hacia los derechos 5G.....	87
2.10. Aspectos éticos.....	87
3. CONCLUSIONES.....	88
BIBLIOGRAFÍA.....	88

CAPÍTULO 2

EL USO DE PLATAFORMAS VIRTUALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LA ASIGNATURA GARANTÍA DE DERECHOS Y CONTROL CONSTITUCIONAL DE LA CARRERA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DEL ECUADOR, SEDE LOJA	89
---	----

Luis Fernando Guevara Mena

1. INTRODUCCIÓN.....	89
2. MARCO TEÓRICO	90
3. MATERIALES Y MÉTODOS	92
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	93
5. CONCLUSIONES.....	101
BIBLIOGRAFÍA.....	102

CAPÍTULO 3

IMPROVISACIÓN, METAVERSO Y DERECHO: <i>ROLE-PLAYING</i> EN LA EVALUACIÓN VIRTUAL	105
--	-----

Ana Cediél

1. INTRODUCCIÓN.....	105
2. “EL METAESPACIO VACÍO”	106
2.1. Primero el espacio y después la palabra	107
2.2. La actividad de la improvisación y el <i>role-playing</i>	108
3. EL PROFESOR SE PREPARA.....	110
3.1. La astucia del desbloqueo	110
3.2. La evaluación en el metespacio.....	112
4. CONCLUSIONES.....	113
BIBLIOGRAFÍA.....	114

CAPÍTULO 4

USO DEL <i>STORYTELLING</i> PARA LA DIVULGACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE EN ASIGNATURAS DE DERECHO Y FINANZAS.....	115
---	-----

Ariana Expósito Gázquez, Salvador Cruz Rambaud

1. INTRODUCCIÓN.....	115
2. EL <i>STORYTELLING</i> : CARACTERÍSTICAS Y ELEMENTOS FUNDAMENTALES	117
3. ESTRUCTURA DE UN TEMA DENTRO DEL CURRÍCULO: LA IMPORTANCIA DE LOS OBJETIVOS.....	119
4. PROPUESTA DE UN <i>STORYTELLING</i> PARA DERECHO Y FINANZAS	121
5. CONCLUSIONES.....	122
BIBLIOGRAFÍA.....	123

LAS TIC EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL DERECHO

CAPÍTULO 1

ENSEÑANZA PRÁCTICA DEL FUNCIONAMIENTO DE LA ADMINISTRACIÓN ELECTRÓNICA: CERTIFICADO ELECTRÓNICO, REGISTRO ELECTRÓNICO Y PORTALES DE TRANSPARENCIA.....	127
--	-----

Darío Badules Iglesias

1. INTRODUCCIÓN: ALGUNOS DATOS SOBRE LA ADMINISTRACIÓN ELECTRÓNICA.....	128
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: DOCENCIA UNIVERSITARIA Y ADMINISTRACIÓN ELECTRÓNICA.....	129
3. UNA EXPERIENCIA DE ACERCAMIENTO A LA ADMINISTRACIÓN ELECTRÓNICA Y A LA TRANSPARENCIA.....	131
3.1. Contexto y objetivos de la experiencia	131
3.2. Metodología de la actividad.....	132
3.3. Principales opiniones y problemas detectados	133
4. DISCUSIÓN: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN ¿COMO PASO PREVIO A SU INTRODUCCIÓN EN LOS PLANES DE ESTUDIOS?.....	134
BIBLIOGRAFÍA.....	135

CAPÍTULO 2

EXPERIENCIA PRÁCTICA SOBRE TRÁMITES TELEMÁTICOS ANTE LA INSPECCIÓN DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL.....	139
---	-----

Juan Alberto Tormos Pérez

1. INTRODUCCIÓN.....	139
2. INNOVACIÓN DOCENTE Y <i>MOCK TRIAL</i> COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE.....	141
3. EL USO DE LAS TIC EN TRÁMITES ADMINISTRATIVOS ANTE LA ITSS.....	142
4. CONCLUSIONES.....	145
BIBLIOGRAFÍA.....	145

CAPÍTULO 3

LA ADMINISTRACIÓN TRIBUTARIA Y EL USO DE LAS TICs EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. RETOS Y OPORTUNIDADES.....	147
--	-----

Ana María López Pérez

1. INTRODUCCIÓN.....	147
2. SERVICIOS DE LA AGENCIA ESTATAL DE ADMINISTRACIÓN TRIBUTARIA A LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.	150
3. LA EDUCACIÓN TRIBUTARIA EN OTROS PAISES. HACIA UNA NUEVA CULTURA TRIBUTARIA.	153
4. CONCLUSIONES.....	156
BIBLIOGRAFÍA	157

CAPÍTULO 4

LA TRANSVERSALIDAD DEL FRAUDE FISCAL EN LA PRÁCTICA DOCENTE: UN EJEMPLO DE APLICACIÓN DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA HÍBRIDA DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO.....	159
<i>Yeray Villegas Almagro</i>	

1. INTRODUCCIÓN.....	159
2. EL RELEVANTE PAPEL DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS CIENCIAS JURÍDICAS.....	161
2.1. EL MÉTODO DEL CASO REAL Y LA SIMULACIÓN PRÁCTICA.....	161
2.2. El uso de las TIC en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario.....	162
2.3. La enseñanza transversal del fraude fiscal: un proyecto multinivel.....	162
3. CONCLUSIONES.....	166
4. BIBLIOGRAFÍA.....	167

CAPÍTULO 5

CONECTANDO CON LA REALIDAD SOCIAL Y JURÍDICA. EXPERIENCIAS DERIVADAS DE LA REALIZACIÓN DE LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO EN DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO, A TRAVÉS DE LA CLÍNICA JURÍDICA DE LA UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE.	171
<i>Alfonso Ortega Giménez, Lerdys S. Heredia Sánchez</i>	

1. INTRODUCCIÓN.....	172
2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA CLÍNICA JURÍDICA.....	172
2.1. Algunas notas sobre el objeto de estudio de y las condiciones de ejecución del TFG: “Adaptación de la asociación de mujeres afectadas por cáncer de mama de elche y comarca (AMACMEC) a la nueva normativa en materia de protección de datos de carácter personal”	173
2.2. Algunas notas sobre el objeto de estudio de y las condiciones de ejecución del TFG: “Análisis de los problemas prácticos derivados de la sucesión testada de los ciudadanos británicos en España”	175
3. CONCLUSIONES.....	178
BIBLIOGRAFÍA.....	179

CAPÍTULO 6

EL USO DE LAS NTIC EN LA ELABORACIÓN DE DOCUMENTACIÓN PARA PONER EN PRÁCTICA UN <i>MOCK TRIAL</i> Y EN LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD POR EL ALUMNADO	181
<i>Ángela Martín-Pozuelo López</i>	

1. INTRODUCCIÓN: EL <i>MOCK TRIAL</i> EN LA DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO.....	181
2. LAS ETAPAS DE PREPARACIÓN DEL <i>MOCK TRIAL</i>	183
2.1. La elaboración de documentación base.....	184
3. LA EVALUACIÓN <i>ONLINE</i> DE LA ACTIVIDAD POR EL ALUMNADO	188
4. CONCLUSIONES.....	190
BIBLIOGRAFÍA.....	191

CAPÍTULO 7

UN ÚNICO CASO PRÁCTICO PARA APLICAR DERECHO LABORAL Y MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA. EXPERIENCIA DE UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR	193
<i>Maria del Mar Crespi Ferriol, Iria Maria Bello Viruega, Miquel Pomar Amer</i>	
1. INTRODUCCIÓN: LA CONVERGENCIA DE OBJETIVOS DOCENTES COMO PREMISA PARA LA ACTUACIÓN CONJUNTA	193
2. METODOLOGÍA.....	195
2.1. Planteamiento y resolución jurídica de los casos prácticos: su diseño orientado a la mediación lingüística	195
2.2. Comunicación efectiva de los resultados a través de medios digitales	197
3. CONCLUSIONES: DIFICULTADES Y FORTALEZAS	198
BIBLIOGRAFÍA.....	199

HERRAMIENTAS DE TRABAJO COLABORATIVO**CAPÍTULO 1**

SOBRE LAS HERRAMIENTAS DE TRABAJO COLABORATIVO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO	203
<i>Stefano Bini</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	203
2. SOBRE EL CONCEPTO DE HERRAMIENTA DE TRABAJO/APRENDIZAJE COLABORATIVO.....	204
3. HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS Y RIESGOS DE “DESLOCALIZACIÓN DIGITAL” DE LA DOCENCIA	205
4. REDES SOCIALES Y ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL	206
5. UN ESTUDIO DE CASO: “IL CAFFÈ DEL LAVORO”	207
6. LA DIMENSIÓN VISUAL DE LA RED SOCIAL: ¿INSTRUMENTO INNOVADOR PARA UN DERECHO DEL TRABAJO EN TRANSFORMACIÓN?	209
7. REFLEXIONES CONCLUSIVAS.....	210
BIBLIOGRAFÍA.....	212

CAPÍTULO 2

PODCASTING BIDIRECCIONAL CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL ÁMBITO LABORAL.....	215
<i>Raquel Borges Blázquez, Rafael Moll Noguera</i>	
1. INTRODUCCIÓN. UNA LACRA SOCIAL Y UN CONCEPTO JURÍDICO INTRINCADO	216
1.1. Género y Violencia	217
1.2. Más allá del reproche penal: el ámbito laboral.....	217
2. LA EXPERIENCIA DOCENTE: DERECHOS LABORALES DE LAS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO HACIENDO USO DEL <i>PODCASTING</i>	218
2.1. Primera parte: <i>Flipped classroom</i> y <i>Kahoot!</i> tras la reproducción de un <i>podcast</i>	219

2.2. Segunda parte: Realización de un <i>podcast</i> sobre derechos laborales de las víctimas de violencia de género	220
2.3. Valoraciones	221
3. CONCLUSIONES.....	223
BIBLIOGRAFÍA.....	224
CAPÍTULO 3	
APRENDIZAJE COLABORATIVO MEDIANTE LA APLICACIÓN CONJUNTA DEL BLOG JURÍDICO Y MOODLE.....	
<i>Carlos Gómez Asensio</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	225
2. ENTORNO ACADÉMICO PARA LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO.....	227
3. APRENDIZAJE COLABORATIVO, BLOG JURÍDICO Y MOODLE.....	229
3.1. Creación de un entorno virtual de aprendizaje.....	230
3.2. Evaluación entre iguales cualificada.....	231
4. CONCLUSIONES.....	232
BIBLIOGRAFÍA.....	232
CAPÍTULO 4	
LA IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA COIL EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO ADMINISTRATIVO.....	
<i>Irene Ruiz Olmo</i>	
1. BREVE INTRODUCCIÓN.....	235
2. DELIMITACIÓN DE LOS OBJETIVOS.....	237
3. PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD.....	237
3.1. Fase <i>Rompehielo</i>	237
3.2. Tarea central	239
3.3. Colaboración y reflexión.....	239
4. EJEMPLO CUESTIONARIO INICIAL COIL	240
5. CONCLUSIONES.....	240
BIBLIOGRAFÍA.....	241
CAPÍTULO 5	
DERECHO PENAL EN LA RED: UNA WEB DISEÑADA CONJUNTAMENTE POR PROFESORES Y ESTUDIANTES COMO HERRAMIENTA ONLINE DE AUTO-APRENDIZAJE AUTÓNOMO	
<i>María Isabel Montserrat Sánchez-Escribano, Antonia Paniza Fullana, Belén Ferrer Tapia</i>	
1. INNOVACIÓN, LABOR DOCENTE Y EDUCACIÓN ONLINE: ¿QUÉ ES O QUÉ DEBE SER INNOVAR A DÍA DE HOY?	243
2. PLANTEAMIENTO DE LA EXPERIENCIA: OBJETIVOS Y DESAFÍOS A TENER EN CUENTA.....	244
2. PRESENTACIÓN Y OBJETO DEL PROYECTO	246

3. METODOLOGÍA.....	246
4. HERRAMIENTAS TECNOLÓGICO-EDUCATIVAS UTILIZADAS.....	247
5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA	248
6. RESULTADOS.....	251
7. CONCLUSIONES.....	252
BIBLIOGRAFÍA.....	253

CAPÍTULO 6

HERRAMIENTAS VIRTUALES PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE COLABORATIVO ENTRE LOS ESTUDIANTES	255
<i>Benjamín Sevilla Bernabéu</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	255
2. ASPECTOS GENERALES DEL BLOG JURÍDICO.....	257
3. EL BLOG COMO UNA HERRAMIENTA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO	258
4. RESULTADOS OBTENIDOS	261
4.1. Curso 2020/2021	261
4.2. Curso 2021/2022	261
5. ¿EL BLOG COMO ESCALÓN PREVIO A LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO? ..	262
6. CONCLUSIONES.....	263
BIBLIOGRAFÍA.....	263

GAMIFICACIÓN DE LA DOCENCIA Y TIC

CAPÍTULO 1

DOS EXPERIENCIAS DE GAMIFICACIÓN EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO	267
<i>Ana María Delgado García, Irene Rovira Ferrer, Benjamí Anglès Juanpere, Rafael Oliver Cuello</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	267
2. LA GAMIFICACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	269
2.1. Factores a tener en cuenta en la gamificación	270
2.2. Elementos y mecánicas de implementación de la gamificación.....	273
2.3. La herramienta <i>Kahoot</i>	274
3. EL USO DEL TRIVIAL COMO HERRAMIENTA DE REPASO EN LA ASIGNATURA DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO I.....	275
3.1. Diseño y finalidad	276
3.2. La valoración de los estudiantes	277
3.3. Ventajas e inconvenientes de la experiencia	278
4. EL USO DE <i>KAHOOT</i> COMO HERRAMIENTA DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL EN LA ASIGNATURA DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO II.....	280
4.1. Descripción de la experiencia.....	280

4.2. Valoración de la experiencia	282
5. CONCLUSIONES.....	282
BIBLIOGRAFÍA.....	283
CAPÍTULO 2	
EL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS BÁSICOS DE LA FISCALIDAD INTERNACIONAL MEDIANTE LOS CONCURSOS DIGITALES.....	
<i>Laura Soto Bernabeu</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	285
2. LA ELABORACIÓN DE UN GLOSARIO Y LA PARTICIPACIÓN EN UN CONCURSO DIGITAL COMO ESTRATEGIA DE LUDIFICACIÓN DE LA DOCENCIA	286
2.1. Descripción del proyecto de innovación docente y metodología empleada.....	288
2.2. Desarrollo de las actividades propuestas y valoración de los resultados	289
3. CONCLUSIONES.....	292
BIBLIOGRAFÍA.....	293
CAPÍTULO 3	
EL DERECHO PENAL EXPLICADO DESDE LA METODOLOGÍA INNOVADORA DE LA GAMIFICACIÓN A TRAVÉS DE HERRAMIENTAS VIRTUALES.....	
<i>Mercedes Barragán López</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	295
2. LA IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO PENAL	296
2.1. La motivación como causa del rendimiento académico.....	296
2.2. La motivación del alumnado en entornos virtuales de aprendizaje	298
3. LA GAMIFICACIÓN COMO METODOLOGÍA INNOVADORA IDÓNEA PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO PENAL	299
3.1. La gamificación como metodología innovadora para la explicación del Derecho penal.....	299
3.2. Herramientas virtuales para la realización de actividades de gamificación.....	301
3. CONCLUSIONES.....	302
BIBLIOGRAFÍA.....	303
CAPÍTULO 4	
LA GAMIFICACIÓN DEL AULA A TRAVÉS DE SOCRATIVE COMO HERRAMIENTA DIGITAL	
<i>Raquel Poquet Catalá</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	305
2. OBJETIVOS.....	307
3. SOCRATIVE COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN Y GAMIFICACIÓN	307
4. EXPERIENCIA	311

5. RESULTADOS.....	311
6. CONCLUSIONES.....	313
BIBLIOGRAFÍA.....	314

CAPÍTULO 5

DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA <i>WEBQUEST</i> "ARMAGEDON" BASADA EN LA CIENCIA FICCIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE DERECHO ESPACIAL EN DOCENCIA INVERSA: GAMIFICACIÓN E INTERACTIVIDAD EN EL AULA	315
--	-----

Francisca Ramón Fernández, Cristina Lull Noguera, M^a.Desamparados Soriano Soto, Vicente Cabedo Mallol, María Emilia Casar Furió, Vicent Giménez Chornet, Juan Vicente Oltra Gutiérrez, Laura Osete Cortina, Fernando Hernández Guijarro, Pilar Bosch Roig

1. INTRODUCCIÓN.....	316
2. EL DISEÑO DE UNA <i>WEBQUEST</i> PARA EL APRENDIZAJE EN DOCENCIA INVERSA. APLICACIÓN A LA ASIGNATURA DERECHO ESPACIAL.....	316
2.1. La interactividad en el aula mediante la dinamización y gamificación: un recurso a explorar	325
3. CONCLUSIONES	326
4. AGRADECIMIENTOS	327
BIBLIOGRAFÍA.....	327



PRÓLOGO

Tras la reconfiguración del proceso de aprendizaje a consecuencia de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el principal reto al que nos enfrentamos los docentes consiste en diseñar los recursos y actividades más adecuados para que sean los propios estudiantes los que adquieran y desarrollen las competencias que integran las diferentes titulaciones, ofreciéndoles, al mismo tiempo, la guía, el apoyo y el estímulo necesarios para que puedan lograrlo con éxito.

Ante ambos cometidos, no cabe duda alguna de que la gran potencialidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el amplio abanico de posibilidades que brindan al respecto permiten que su implementación en la enseñanza pueda revertir en una importante mejora de su calidad, creando nuevos recursos de aprendizaje, posibilitando que se encuentren permanentemente disponibles y en múltiples formatos, diseñando actividades más completas y basadas en la práctica profesional real, permitiendo una evaluación más personalizada, facilitando la localización de deficiencias y aspectos en los que trabajar, incrementando el interés y la motivación por el estudio, etc.

Además, considerando que la principal finalidad del actual proceso de aprendizaje trasciende la mera integración de contenidos, también resulta necesaria la formación del propio uso de las TIC inherente a la práctica jurídica (y más teniendo en cuenta que, para determinadas interacciones con la Administración, la relación electrónica ya es obligatoria), sin olvidar que su incorporación es, a su vez, parte del compromiso de las Universidades en el desarrollo de los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas.

De hecho, la conveniencia y el interés de apostar por la integración tecnológica quedaron definitivamente afianzados ante las restricciones de movilidad causadas por la pandemia de Covid-19, lo que supuso la generalización definitiva del uso de herramientas y medios digitales en la práctica totalidad de titulaciones de la educación superior (consolidándose así como parte indisoluble del compromiso con la mejora y la innovación docente de la comunidad educativa).

Así pues, conscientes de la relevancia de la integración de la TIC en el ámbito de la educación superior y, en especial, en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas, los Estudios de Derecho, Ciencia Política y Criminología de la Universitat Oberta de Catalunya venimos organizando desde hace ya 13 años una Jornada anual sobre la *Docencia del Derecho y las Tecnologías de la Información y Comunicación*, con el fin de crear un punto encuentro entre los docentes de las distintas ramas jurídicas en el que compartir experiencias, buenas prácticas, iniciativas, reflexiones y, en definitiva, crear valor.



II

En este contexto, la presente obra que tengo el placer de prologar es el resultado de las 27 comunicaciones que fueron presentadas y aceptadas, tras su revisión por el Comité Organizador, en la *XIII Jornada sobre Docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y Comunicación*, la cual se celebró en Barcelona el día 1 de julio de 2022.

En concreto, han sido escritas por un total de 46 docentes, los cuales pertenecen a 17 Universidades, tanto españolas como extranjeras.

Con base en su relevancia y sustantividad, su publicación se ha estructurado en torno a 5 grandes ejes temáticos: Planificación de la docencia a través de las TIC; Plataformas virtuales en la docencia y la evaluación de los aprendizajes; Las TIC en la formación práctica del Derecho; Herramientas de trabajo colaborativo; y Gamificación de la docencia y TIC.

Así, por lo que respecta a la planificación de la docencia a través de las TIC, María José Asquerino Lamparero (Universidad de Sevilla) propone, en primer lugar, un nuevo enfoque mediante su uso para el aprendizaje de la asignatura de Seguridad Social; siguiendo con la presentación, por parte de Emilia Ferreira Pena Dias (Universidad de Brasilia), de un modelo de docencia a través de las TIC, con un *benchmarking* académico en otras Ciencias Sociales aplicadas, en el ámbito del Derecho.

Por su parte, José Juan Pernas García (Universidade da Coruña) explica su experiencia personal acerca de las diferentes metodologías y recursos técnicos que incorporó en la actividad docente a causa de la pandemia (hecho que sitúa como punto de inflexión para tomar conciencia de que su incorporación resulta un elemento indispensable para toda la docencia, presencial y no presencial, del futuro); mientras que Júlía María Díaz Calvarro (Universidad de Extremadura) ofrece una serie de propuestas de mejora ante los problemas detectados en el seguimiento de la metodología del aula invertida en un entorno virtual.

Finalmente, cierra este primer bloque Andrea Garrido Junal (Universidad de Santiago de Compostela), presentando una serie de iniciativas con las que trabajar y mejorar las imprescindibles competencias de correcta expresión escrita y oral en el ámbito jurídico (tras poner de manifiesto que los déficits de parte del estudiantado al respecto suponen un problema común).

En segundo lugar, el marco del eje temático dedicado a las plataformas virtuales en la docencia y la evaluación se abre con una reflexión de los retos legales que conlleva el aprendizaje 4.0. realizada por Laura Caballero Trenado (Ilustre Colegio de Abogados de Madrid); seguida de la presentación de una experiencia sobre el uso de plataformas virtuales en la enseñanza y la evaluación en la asignatura sobre garantía de derechos y control constitucional, presentada por Luís Fernando Guevara Mena (Universidad Internacional del Ecuador).

A continuación, Ana Cediell (Universitat de Lleida) explica una iniciativa para trabajar las complejas competencias de oralidad mediante la incorporación del *role-playing* en la evaluación virtual (la cual se basa en la improvisación audiovisual dentro del ámbito del Derecho); mientras que Ariana Expósito Gázquez y Salvador Cruz Rambaud (Universidad



de Almería) dan a conocer una propuesta basada en el uso del *storytelling* para la divulgación de los objetivos de aprendizaje en asignaturas de Derecho y Finanzas (destacando sus ventajas para situar y organizar el estudio y su carácter motivador).

En tercer lugar, en relación con las TIC en la formación práctica del Derecho, se incluyen primeramente una serie de experiencias basadas en la enseñanza del uso de algunos elementos, recursos y herramientas digitales que requiere la práctica jurídica, como son el certificado electrónico, el registro electrónico y los portales de transparencia de la Administración electrónica (en los que se basa la propuesta de Darío Badules Iglesias –Universidad de Zaragoza–); los distintos trámites disponibles en la sede electrónica de la Inspección de Trabajo (como ocurre en la iniciativa de Juan Alberto Tormos Pérez –Universitat de València–); los diferentes servicios que ofrece la sede electrónica de la Agencia Estatal de la Administración Tributaria (AEAT) de España (de los que parte la experiencia de Ana María Lópaz Pérez –Florida Universitaria, centro adscrito a la Universitat de València–); o las bases de datos de jurisprudencia, consultas tributarias escritas o de respuestas a preguntas frecuentes de la AEAT (en las que se centra la propuesta de Yeray Villegas Almagro –Universidad de Málaga–).

Por su parte, Alfonso Ortega Giménez y Lerdys Saray Heredia Sánchez (Universidad Miguel Hernández de Elche) dan a conocer la experiencia de realizar el trabajo de fin de grado a través de la denominada “clínica jurídica” de la Universidad, dirigiendo la investigación académica de los estudiantes a dar respuesta a necesidades que plantea la realidad social.

A continuación, Ángela Martín Pozuelo López (Universitat de València) ofrece una propuesta sobre cómo utilizar las TIC para agilizar la labor del profesorado a la hora de poner en práctica un *mock trial* basado en la simulación de juicios, concretamente a efectos de elaborar la pertinente documentación y con el fin de conocer la evaluación de la actividad por parte de los estudiantes.

Finalmente, María del Mar Crespí Ferriol, Iria María Bello Viruega i Miquel Pomar Amer (Universitat de les Illes Balears) presentan la experiencia de utilizar un mismo caso práctico para aplicar tanto el Derecho laboral como la mediación lingüística en inglés, creando una dinámica de rol por parejas en la que un estudiante adopta el papel de asesor legal y el otro de cliente y deben relacionarse mediante el correo electrónico y videoconferencias.

En cuarto lugar, abre el bloque dedicado a las herramientas de trabajo colaborativo Stefano Bini (Universidad de Córdoba), presentando una serie de propuestas en el marco de la docencia del Derecho del Trabajo. A continuación, Raquel Borges y Rafael Moll (Universitat de València) exponen una iniciativa basada en el *podcasting* bidireccional contra la violencia de género en el ámbito laboral; tras lo que Carlos Gómez Asensio (Universitat de València) presenta otra experiencia basada en el aprendizaje colaborativo mediante la aplicación conjunta de un blog jurídico y *Moodle*.

Por su parte, Irene Ruiz Olmo (Universidad de Sevilla) expone una iniciativa fundamentada en la metodología *coil* en el aprendizaje del Derecho Administrativo;



seguida de la experiencia de Maria Isabel Montserrat Sánchez Escribano, Antonia Paniza Fullana y Belén Ferrer Tapia (Universitat de les Illes Balears) sobre el uso de herramientas digitales en el aprendizaje interdisciplinar de los delitos contra la ordenación del territorio, el patrimonio histórico y el medio ambiente.

Finalmente, cierran las iniciativas al respecto la presentada por Benjamín Sevilla Bernabéu (Universitat de València), basada en la incorporación de un blog jurídico para fomentar el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes de la asignatura de Derecho Financiero y Tributario.

Por último, constatando las ventajas y el interés cada vez más creciente en la incorporación de iniciativas de gamificación, Irene Rovira, Ana María Delgado, Benjamí Anglès y Rafael Oliver (Universitat Oberta de Catalunya) presentan el diseño y los resultados obtenidos tras la implementación de dos Triviales en el aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario; tras lo que Laura Soto Bernabeu (Universidad Miguel Hernández de Elche) expone una iniciativa basada en los concursos digitales como forma de aprendizaje de conceptos básicos de la fiscalidad internacional.

A continuación, Mercedes Barragán López (Universidad de Sevilla) presenta una metodología de gamificación a través de herramientas virtuales para la enseñanza del Derecho Penal; siguiendo Raquel Poquet Català (Universitat de València) con una experiencia de gamificación mediante de *soctative* en el ámbito del Derecho del Trabajo.

Finalmente, cierra el presente libro una iniciativa presentada por Francisca Ramón Fernández, Cristina Lull Noguera, María Desamparados Soriano Soto, Vicente Cabedo Mallol, María Emilia Casar Furió, Vicent Giménez Chornet, Juan Vicente Oltra Gutiérrez, Laura Osete Cortina, Fernando Hernández Guijarro y Pilar Bosch Roig (Universitat Politècnica de València), la cual consiste en el diseño y aplicación de la *webquest* “armagedon” basada en la ciencia ficción para el aprendizaje del Derecho espacial.

III

Por último, no puedo finalizar la presentación de esta obra sin antes dar las gracias a todas las personas que la han hecho posible, tanto los propios autores como, especialmente, el resto de miembros del Comité Organizador de la *XIII Jornada sobre Docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y Comunicación*: el Dr. Benjamí Anglès, el Dr. Ignasi Beltrán de Heredia, el Profesor Jordi García, la Dra. Tatiana Cucurull y el Dr. Antonio Fernández. A todos ellos, junto al inestimable apoyo técnico de Maria Dolors Roldán y Maria del Mar Bover, mi más sincero agradecimiento por su excelente labor, interés e implicación.

Dra. Irene ROVIRA FERRER
Profesora Agregada de Derecho Financiero y Tributario
Universitat Oberta de Catalunya



PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA A TRAVÉS DE LAS TIC



CAPÍTULO 1

UN NUEVO ENFOQUE PARA EL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DE SEGURIDAD SOCIAL DESDE LAS TIC

María José ASQUERINO LAMPARERO

Profesora ayudante doctor. Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universidad de Sevilla

RESUMEN: Se propone el replanteamiento del diseño e impartición de la asignatura de Seguridad Social. Esta contendrá:

1. Apuntes teóricos, incluyendo ejemplos para descender a la realidad aplicativa, así como actividades confeccionadas a través de instrumentos tecnológicos.
2. Píldoras (vídeos) informativas explicativas de los contenidos teóricos. Se insertarán (*Edpuzzle*) preguntas para que el alumno y profesor comprueben la asimilación de los contenidos.
3. Sesiones presenciales o a través de videoconferencias (preferiblemente a través de la plataforma *Blackboard*). Se resolverán las dudas que no se hayan planteado a través de otros medios, se llevarán a cabo actividades de repaso y se realizarán supuestos prácticos para el cálculo de prestaciones, empleando para ello diversas plataformas.
4. Se explorarán las utilidades que pueden dispensar las redes sociales y, específicamente, *Twitter*.

PALABRAS CLAVE: vídeo docente; *Genially*; *Kahoot*; *Edpuzzle*; redes sociales.

1. INTRODUCCIÓN

El paciente lector de estas líneas no encontrará ninguna respuesta metodológica nueva. La única intención de quien redacta el presente es realizar un acopio de otras fórmulas puestas en marcha por docentes que nos puedan ayudar a acercar la asignatura a nuestros estudiantes, teniendo siempre presentes las ideas inspiradoras de BAIN¹.

No nos han enseñado a enseñar. A diferencia de lo que ocurre con otro tipo de docentes, no se nos requiere para comenzar esta andadura ningún tipo de preparación específica en lo que hace a la didáctica. A pesar de ello, múltiples son los profesores universitarios que tratan de ofrecer lo mejor de sí mismos e invierten tiempo y esfuerzo en su formación con el único propósito de ser mejores enseñantes.

1 BAIN K. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, PUV, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2007.



En ese camino que pretendemos recorrer para llegar a ser mejores formadores todos los auxilios son pocos. Así pues, y dada la enorme utilidad que nos procuran las tecnologías de información y comunicación, ¿por qué no emplear estas como herramientas para que nos ayuden a trazar un diseño de la asignatura, incluyendo su impartición? Por supuesto, hemos de ser conscientes de que el mero empleo de estos útiles no transforma por sí mismo nuestros métodos formativos², sino que es necesario algo más que enraíza acaso con la vocación docente y el convencimiento de que no existe un método definitivo que garantice por sí mismo lo que todos deseamos: la formación de nuestros estudiantes, logrando insuflar en ellos la curiosidad por el conocimiento más allá del curso escolar y conseguir despertar el deseo por el aprendizaje.³

Otra de las utilidades que nos reportan las herramientas digitales está en clara dependencia con los estudios jurídicos. Los profesionales que saldrán de nuestras aulas han de ser capaces no solo de retener los conocimientos, sino de localizar las fuentes de información para no quedar obsoletos y por esta razón han de disponer de las habilidades para manejar con soltura las diferentes bases de datos electrónicas.

El planteamiento del presente persigue múltiples objetivos, pero siendo realistas entendemos que atendería a los siguientes⁴:

1) Asimilación de los contenidos básicos de la asignatura y puesta en práctica de los mismos.

2 ANGLÉS JUANPERE, B.: “Introducción” en AA.VV: *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*. ROVIRA FERRER, I. Y ANGLÉS JUANPERE, B. (COORD.) Huygens Editorial. Barcelona.2021. Disponible en versión electrónica 2021-un-nuevo-impulso-de-las-tic-en-la-docencia-del-derecho.pdf (wordpress.com). Expone esta idea de que “El uso de herramientas tecnológicas para facilitar algún aspecto del proceso formativo no es suficiente para transformar el modelo de enseñanza”.

3 Las formas de aprender han variado fruto de la expansión de la tecnología. Vid. BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I.: “Prólogo”, en AA.VV: *La docencia del Derecho en la sociedad digital*. DELGADO GARCÍA, A.M, BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I., Coord. Huygens Editorial. Barcelona.2019, p.28. Disponible en versión electrónica <https://aflabor.files.wordpress.com/2019/09/2019-la-docencia-del-derecho-en-la-sociedad-digital.pdf> op..cit, p.24 y p.29.

4 MARTÍN VALES, P.: “Docencia de prevención, seguridad y salud laboral: gamificación mediante MOODLE”, en AA.VV: *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*. ROVIRA FERRER, I. Y ANGLÉS JUANPERE, B. (COORD.) Huygens Editorial. Barcelona. 2021. Disponible en versión electrónica 2021-un-nuevo-impulso-de-las-tic-en-la-docencia-del-derecho.pdf (wordpress.com). La autora expone (pág.14) un total de catorce objetivos, todos ellos a nuestro juicio realmente interesantes de explorar. El único problema –y, seguimos insistiendo, desde nuestro punto de vista– es que si se marca un número tan elevado de pretensiones, las cuales, además se desglosan en otra serie de habilidades encomiables, se corre el riesgo de frustrar la experiencia docente con el consiguiente desánimo, desmotivación y abandono por parte de los estudiantes. Entendemos que las metas deben ser realistas y escasas, pero flexibles, en el sentido de que estas –que también dependerán del grado de madurez del estudiante– han de someterse a revisión periódica para, en su caso, diseñar nuevas.



2) Exploración de las propias habilidades del alumno. Para la consecución de este objetivo se plantea un trabajo conjunto entre el docente y el estudiante. El primero ha de estar alerta para reconocer las aptitudes de su estudiante, ponerlas de relieve e intentar que este las fomente; de igual modo, tarea del docente es la averiguación de las debilidades del estudiante, con el sentido de que sea consciente (aunque no de forma pública) de las mismas y cuente con ellas para seguir avanzando en el fortalecimiento de sus habilidades.

2. DISEÑO DE LA ASIGNATURA DE SEGURIDAD SOCIAL

2.1. Materiales escritos

Una de las dificultades que han de afrontar nuestros estudiantes hace referencia a los conceptos empleados. El Derecho, y la Seguridad Social no es una excepción, está dotado de una nomenclatura propia. Coloquialmente se emplean conceptos jurídicos de forma imprecisa y confusa; este lenguaje preconcebido del alumno e influido por lo que ha escuchado de fuentes no profesionales, hay que reconvertirlo para dotar de sentido y precisión jurídica el discurso que el estudiante pueda llevar a cabo. Junto a esta dificultad nos encontramos con que también aparecen conceptos, instituciones e ideas a las que nunca se ha enfrentado el discente. Ese lenguaje nuevo hay también que construirlo.

La construcción, por tanto, de la asignatura se fundamenta en parte en la solidez de los conceptos previamente aprehendidos, por lo que es útil construir los mismos. Para llevar a cabo esta tarea, observamos que a nuestro alrededor también existen iniciativas que, basadas en las tecnologías de información y conocimiento, facilitan la labor de construcción de un glosario básico sobre conceptos e instituciones netamente jurídicas.

Así pues, y antes incluso de entrar a analizar aspectos relativos a los apuntes, resultará muy útil elaborar el citado glosario. Una de las experiencias implementadas ha sido la de “WIKIDRET”⁵. La utilidad es similar a la que dispensa Wikipedia. Se trataría de que el profesor extrajera cuáles son los conceptos jurídicos relevantes de la asignatura, encomendando a los alumnos su definición y plasmación a través de una página web creada al efecto. Aparte de la construcción colaborativa de las nociones jurídicas, se aproxima a los alumnos a explorar cuáles son las fuentes de información fiables y a la cita correcta de las mismas.

5 ROSELLÓ RUBERT, F.M.: “WIKIDRET: creando una enciclopedia jurídica colaborativa” en AA.VV: *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*. ROVIRA FERRER, I. Y ANGLÉS JUANPERE, B. (COORD.) Huygens Editorial. Barcelona.2021. Disponible en versión electrónica 2021-un-nuevo-impulso-de-las-tic-en-la-docencia-del-derecho.pdf (wordpress.com).



Otro pilar sumamente importante es el material de apuntes o unidades didácticas que tradicionalmente se han presentado a través de un soporte escrito. Este material, que básicamente será el temario objeto de examen, habrá de encontrarse en el aula desde el comienzo del curso. Examinados los modelos posibles de presentación de contenidos, optamos por la organización de las universidades a distancia porque desde el principio el alumno es conocedor de cuál es la materia sobre la que ha de trabajar.

Como somos conscientes de que la lectura requiere de concentración y esfuerzo intelectual adicional, entendemos que es oportuno presentar los contenidos de la asignatura a través de variados formatos⁶. Esta idea de multiplicar las opciones de acceso nos parece realmente muy sugerente. Las personas tenemos formas diferentes de enfrentar con éxito los procesos de aprendizaje, por lo que con la heterogeneidad de los formatos presentados se incrementan las posibilidades de adecuar los estilos de enseñanza a las distintas necesidades educativas de los alumnos.⁷

Se incluirán cuestionarios de autoevaluación a través de la plataforma *Genially*⁸.

Otra de las posibilidades que nos ofertan las tecnologías son los *podcast*⁹ que permiten también reproducir los contenidos de la asignatura a través del audio¹⁰.

2.2. El empleo de videos docentes

La idea básica es que las explicaciones se contengan en los vídeos docentes, dejando las sesiones -ya sean presenciales o en línea- para otro tipo de actividades.

6 En la UOC se presentan las unidades didácticas en los siguientes soportes: audiolibro, ePub, Mobipocket, Videolibro, html5 y pdf.

7 Para un extenso análisis del método de enseñanza de la UOC, véase DELGADO GARCÍA, A.M., ROVIRA FERRER, I., ANGLÉS JUANPERE, B. y OLIVER CUELLO, R.: “La adaptación de las asignaturas del máster universitario de fiscalidad de la UOC al sistema RETO-NIU” en AA.VV: *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*, op.cit., págs. 173-188.

8 *Genially*, la herramienta para crear contenidos interactivos - *Genially*

9 “Se define como un archivo multimedia (audio y/o vídeo) que se distribuye por Internet mediante un sistema de sindicación RSS y, por tanto, el usuario ha de suscribirse al contenido sonoro de una web para que este se cargue en su dispositivo automáticamente cuando se actualicen los contenidos”. ORTEGA GIMÉNEZ, A., HEREDIA SÁNCHEZ, I., ORTEGA GIMÉNEZ C.: “Radio UMH: “Casos y cosas de Derecho Internacional Privado. Experiencias del uso de la radio universitaria como complemento a la docencia e investigación en la Universidad Miguel Hernández de Elche” en AA.VV: *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*. Op.cit., pág.259.

10 Entusiasmados hemos quedado con la experiencia plasmada por MOLL NOGUERA, R.: “El *podcasting* en la enseñanza del Derecho del Trabajo: una experiencia prometedora” en AA.VV: *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*. Op.cit., págs. 269-277.



Las ventajas del aula invertida son múltiples¹¹; desde nuestro punto de vista, destacan dos: de un lado, que se logra sacar fuera del aula aquellos contenidos que son un monólogo necesario del profesor y, de otro, que las explicaciones se adaptan al ritmo del estudiante, pues este puede ver cuantas veces estime conveniente los vídeos y, lo que a nuestro juicio es más interesante, le es posible detenerse y volver sobre sus pasos si algún aspecto no le ha quedado claro¹².

A pesar de ello, ciertamente no somos desconocedores de que no todo son beneficios. La valoración que nuestros alumnos han realizado sobre los vídeos es desigual. Destacan que les suponen mayor esfuerzo porque han de destinar parte de su tiempo a su revisión.

La apuesta por el vídeo docente -empleando para ello el soporte en el que el profesor se sienta más cómodo¹³- no puede prescindir de incluir preguntas con las que podamos conocer los avances del estudiante y, por supuesto, cuáles son los aspectos que no han quedado aprehendidos por el discente.

De nuevo aquí, en la inclusión de preguntas a los vídeos, la ayuda que nos dispensan las tecnologías es importantísima, pues de la mano de diferentes programas -algunos de ellos gratuitos- pueden insertarse las cuestiones en el propio vídeo. Pero, además, el docente

11 Véase, a título de ejemplo, las que señalan ASENSIO SOTO, J.C y NAGORE -GARCÍA, C.: “La aplicación del método de aula invertida en tiempos del COVID-19 mediante la utilización del sistema HYFLEX” en AA.VV: *Un nuevo impulso de las TIC ...*, *op.cit.*, pág. 217.

12 Siempre hablando desde nuestra modesta experiencia, se advierte cómo los alumnos son reacios a indicar oralmente en la clase que no han entendido un determinado aspecto, acaso porque se sienten juzgados por sus iguales y por el profesor. Esta timidez es una rémora para el avance del alumno, lo que unido al desconocimiento del docente sobre este particular, puede llevar al estudiante afectado al abandono de la asignatura. Tratamos de paliar este problema a través de una herramienta muy útil y que procura una interacción con el alumnado a través de las tecnologías: *Wooplap*. Existe una opción que puede ser marcada por el estudiante cuando está perdido (no comprende algún aspecto de la explicación); aunque la opción sea anónima y, por lo tanto, no existe forma de individualizar a la persona que lo ha marcado, tampoco hemos observado que se haya empleado por los alumnos que, ciertamente, en algún momento -sobre todo en grupos de considerable dimensión- se haya sentido desconectado con el seguimiento de las explicaciones.

13 No es necesario disponer de habilidades informáticas o de edición de video para su construcción. Nos atrevemos a asegurar que hoy en día todos los centros de educación superior (ya sean públicos o privados, de formación a distancia o presencial) disponen de plataformas propias que ofrecen múltiples posibilidades para la enseñanza. Así, *Blackboard* (por centrarnos con la que estamos más familiarizados) nos permite la grabación de los citados vídeos, así como abrir canales de comunicación con el alumnado más allá del correo electrónico (por ejemplo, a través de los foros). Por supuesto, existen otra serie de aplicaciones que también son muy útiles para la edición de videos, como por ejemplo, la que nos dispensa *Imovie* para el sistema de *Apple* o, incluso, a través del propio programa de *Keynote* (*Apple*) o *Powerpoint*.



puede elegir no solo cuándo ha de presentarse la pregunta, sino también la imposibilidad de continuar con el visionado del vídeo si no se van contestando las que se proyectan¹⁴.

Además, contamos con proyectos inspiradores que nos pueden servir de sustento para la elaboración de este material audiovisual¹⁵.

2.3. Las sesiones presenciales o en línea

Dado que los vídeos docentes serán el soporte a través del cual se transmiten los conocimientos del profesor sobre los diferentes apartados de la materia, las sesiones en las que confluyen profesor y estudiante deben destinarse a otro tipo de actividades, con el objeto de explorar otra serie de competencias.

En estas se pueden realizar:

1) Resolución de dudas que se planteen al comenzar la sesión. Las inquietudes de los alumnos pueden plantearse a través de diferentes canales de comunicación (todos ellos auxiliados por los medios tecnológicos) pero deben destinarse los minutos iniciales de la sesión a solventar sus inquietudes.

2) Actividades de repaso. A través de las sesiones presenciales (insistimos, ya sean estas en línea o presenciales) se propone la celebración de concursos de temática diferente. Los que ahora dedican nuestra atención están basados en las ideas previamente puestas en práctica por otros docentes¹⁶, a partir del programa *Pasapalabra* utilizando al efecto alguna plataforma virtual gratuita¹⁷.

14 La herramienta *Kaltura* (<https://corp.kaltura.com/video-content-management-system/personal-video-capture/>) dispensa esas opciones de insertar en el vídeo grabado que puede contener diapositivas, preguntas tipo test o abiertas. La misma función puede cumplir *Edpuzzle*.

15 AA.VV.: “Diseño de materiales docentes basados en recursos audiovisuales de humor para la mejora del aprendizaje y su evaluación en ciencias sociales y jurídicas. Análisis del diseño de la actividad sobre las casas cueva y “Los Picapietra”, en AA.VV.: *La docencia del Derecho en la sociedad digital*, op.cit., pág. 28.

A.A V.V.: *Casos Prácticos Jurídicos Basados en Series De Animación*. RAMÓN FERNÁNDEZ, F.:(Coord.), Tirant Lo Blanch, Valencia, 2016. A.V.V.: *Casos Prácticos Jurídicos Basados en Series de Ficción* RAMÓN FERNÁNDEZ, F.:(Coord.), Tirant Lo Blanch, Valencia, 2017. A.A.V.V.: *Casos Prácticos Jurídicos Basados en Documentales*. RAMÓN FERNÁNDEZ, F.:(Coord.), Tirant Lo Blanch, Valencia, 2018.

16 ABRIL STOFFELS, R. y MARÍA DE LA ENCARNACIÓN, A.: “The game of law: aunando lo lúdico y lo didáctico en la docencia universitaria” en AA.VV.: *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes* DELGADO GARCÍA, A.M y BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I.. (Coord.) Huygens Editorial. Barcelona. 2018. Págs.138-139.

17 Se puede utilizar la plataforma *Genially*.



De igual modo, y para un repaso más completo de los contenidos de la asignatura, se emplea el conocido recurso *Kahoot*¹⁸.

3) Ejercicios prácticos para el cálculo de las prestaciones de Seguridad Social y supuestos de asunción de roles.

2.4. Las redes sociales y su empleo docente

Dado que el presente pretende analizar qué posibilidades nos ofrecen las TIC a nuestros métodos de enseñanza, no podíamos olvidar reseñar las utilidades que nos pueden dispensar las diferentes redes sociales, incluyendo las posibilidades ofrecidas por los blog¹⁹.

Los docentes han explorado sus usos pedagógicos²⁰. Centrémonos en *Twitter*²¹. El empleo de esta en nuestras aulas puede conseguir que el alumno vea que la asignatura no es ajena al mundo real.

En nuestro caso la hemos empleado para que los alumnos comenten, con la brevedad característica de esta red, una noticia o bien dejen constancia de la respuesta a una pregunta que previamente ha formulado el docente. La participación en esta actividad forma parte de la evaluación continua, por lo que los alumnos que se suman a esta han de realizar también este cometido para entenderla superada.

Siguiendo con nuestra experiencia, desde el principio del curso se ha encargado a los alumnos integrarse en un equipo. Con esa información el profesor elaborará un calendario de trabajo, para que cada semana un equipo realice su incursión en *Twitter*. Las fechas en las que cada grupo habrá de intervenir son conocidas por los alumnos desde el principio de curso y abarcarán todas las semanas lectivas.

Los grupos dejan de ser equipos para convertirse en asesorías jurídicas o despachos de abogados, debiendo dotar de un nombre comercial y será bajo este como aparezcan reflejadas sus respuestas o informaciones en *Twitter*.

18 Hemos empleado en nuestras sesiones otras aplicaciones (así, *Socrative*) que no suelen tener la misma aceptación por el alumnado. Las opciones que entraña *Kahoot* (versión gratuita) añaden un plus de competitividad que no tiene la otra plataforma y consigue que todo el grupo avance uniformemente, con lo que también facilita que el profesor se pueda detener en las contestaciones.

19 CHAMORRO ZARZA, J.A. y LÓPAZ PÉREZ, A.M.: “La utilidad del blog en la enseñanza-aprendizaje de disciplinas jurídicas: su empleo en el ámbito del Derecho Tributario”, en AA.VV: *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes*” op.cit.. págs.87-97. La experiencia positiva de los autores nos hace replantearnos esta forma de transmisión de conocimientos que, explorada, no ha obtenido en nuestros cursos el resultado esperado.

20 Véase, FERNÁNDEZ GARCÍA, A.: “Los contenidos de LinkedIn adaptables a la docencia del Derecho del Trabajo” en AA.VV: *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes*”, op.cit., págs.45-63,

21 CREMADES CHUECA, O.: “La noticia en la docencia del Derecho: una taxonomía de sus usos” en AA.VV: *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho. Op.cit.*



Esta experiencia –siempre hablando desde nuestro punto de vista– consigue resultados desiguales en lo que hace a su eficacia. De un lado, resulta más positiva en los estudios que se siguen en línea (caracterizados, como norma general, por estudiantes de edad más avanzada) y, de otro, si nos ceñimos a la formación presencial, se observa un grado de implicación mayor en los estudiantes de máster en comparación con los de grado, que atribuimos al nivel de madurez y a la voluntariedad más acusada en la elección de los estudios de postgrado.

El objetivo final –apenas conseguido hasta la fecha– es lograr la interacción entre los distintos grupos. La intención final es que los grupos no solo intervengan cuando obligatoriamente les corresponde hacerlo, sino habitualmente al hilo de otros comentarios.

3. CONCLUSIONES

Las herramientas tecnológicas no son en sí mismas un fin, pero sí son útiles para acercarnos a los objetivos docentes.

Además, estamos convencidos de que existe una faceta de nuestra labor docente que conviene expulsar del aula que compartimos con los discentes y para ello contamos con las posibilidades tecnológicas de elaboración de videos.

De esta manera, las sesiones interactivas presenciales o en línea servirían para acompañar al alumno, detectar sus debilidades de aprendizaje y tratar de solucionarlas. También con este sentido se han propuesto una serie de actividades a través de plataformas de uso gratuito, para que tanto alumno como profesor sean concedores de los avances.

No existe una fórmula mágica que garantice el éxito en nuestra docencia, pero contamos con múltiples recursos que nos auxilian en la tarea. Si estamos abiertos a plasmar nuevas opciones educativas que otros han implementado, así como a revisar y evaluar los resultados, creemos que nos encontramos en el camino correcto.

4. BIBLIOGRAFÍA

- AA.V.V.: “Diseño de materiales docentes basados en recursos audiovisuales de humor para la mejora del aprendizaje y su evaluación en ciencias sociales y jurídicas. Análisis del diseño de la actividad sobre las casas cueva y “Los Picapiedra”, en AA.VV: *La docencia del Derecho en la sociedad digital* DELGADO GARCÍA, A.M, BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I., Coord. Huygens Editorial. Barcelona.2019.
- A.A V.V.: *Casos Prácticos Jurídicos Basados en Series De Animación*. RAMÓN FERNÁNDEZ, F:(Coord.), Tirant Lo Blanch, Valencia, 2016. A.V.V.: *Casos Prácticos Jurídicos Basados en Series de Ficción* RAMÓN FERNÁNDEZ, F:(Coord.), Tirant Lo Blanch, Valencia, 2017. A.A.V.V.: *Casos Prácticos Jurídicos Basados en Documentales*. RAMÓN FERNÁNDEZ, F:(Coord.), Tirant Lo Blanch, Valencia, 2018.



- ABRIL STOFFELS, R. y MARÍA DE LA ENCARNACIÓN, A.: “The game of law: aunando lo lúdico y lo didáctico en la docencia universitaria” en AA.VV: *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes*” DELGADO GARCÍA, A.M y BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I.. (Coord.) Huygens Editorial. Barcelona. 2018.
- ASENSIO SOTO, J.C y NAGORE -GARCÍA, C.: “La aplicación del método de aula invertida en tiempos del COVID-19 mediante la utilización del sistema HYFLEX” en AA.VV: Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho. ROVIRA FERRER, I. y ANGLÉS JUANPERE, B. (Coord.) Huygens Editorial. Barcelona. 2021. Disponible en versión electrónica 2021-un-nuevo-impulso-de-las-tic-en-la-docencia-del-derecho.pdf (wordpress.com)
- BAIN K.: Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Universidad de Valencia, 2007.
- BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I.: “Prólogo”, en AA.VV: *La docencia del Derecho en la sociedad digital*. DELGADO GARCÍA, A.M, BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I., Coord. Huygens Editorial. Barcelona. 2019, Disponible en versión electrónica <https://afabor.files.wordpress.com/2019/09/2019-la-docencia-del-derecho-en-la-sociedad-digital.pdf>
- CHAMORRO ZARZA, J.A. y LÓPAZ PÉREZ, A.M.: “La utilidad del blog en la enseñanza-aprendizaje de disciplinas jurídicas: su empleo en el ámbito del Derecho Tributario”, en AA.VV: *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes*” DELGADO GARCÍA, A.M y BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I.. (Coord.) Huygens Editorial. Barcelona. 2018.
- CREMADES CHUECA, O.: “La noticia en la docencia del Derecho: una taxonomía de sus usos” en AA.VV: *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*. ROVIRA FERRER, I. y ANGLÉS JUANPERE, B. (Coord.) Huygens Editorial. Barcelona. 2021. Disponible en versión electrónica 2021-un-nuevo-impulso-de-las-tic-en-la-docencia-del-derecho.pdf (wordpress.com).
- DELGADO GARCÍA, A.M, ROVIRA FERRER, I., ANGLÉS JUANPERE, B. y OLIVER CUELLO, R.: “La adaptación de las asignaturas del máster universitario de fiscalidad de la UOC al sistema RETO-NIU” en AA.VV: *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*. ROVIRA FERRER, I. y ANGLÉS JUANPERE, B. (Coord.) Huygens Editorial. Barcelona. 2021. Disponible en versión electrónica 2021-un-nuevo-impulso-de-las-tic-en-la-docencia-del-derecho.pdf (wordpress.com)
- FERNÁNDEZ GARCÍA, A.: “Los contenidos de LinkedIn adaptables a la docencia del Derecho del Trabajo” en AA.VV: *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes*” DELGADO GARCÍA, A.M y BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I.. (Coord.) Huygens Editorial. Barcelona. 2018.
- MARTÍN VALES, P.: “Docencia de prevención, seguridad y salud laboral: gamificación mediante MOODLE”, en AA.VV: *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*. ROVIRA FERRER, I. y ANGLÉS JUANPERE, B. (Coord.) Huygens Editorial. Barcelona.2021. Disponible en versión electrónica 2021-un-nuevo-impulso-de-las-tic-en-la-docencia-del-derecho.pdf (wordpress.com)
- MOLL NOGUERA, R.: “El *podcasting* en la enseñanza del Derecho del Trabajo: una experiencia prometedora” en AA.VV: *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*. ROVIRA FERRER, I. y ANGLÉS JUANPERE, B. (Coord.) Huygens Editorial. Barcelona.2021. Disponible en versión electrónica 2021-un-nuevo-impulso-de-las-tic-en-la-docencia-del-derecho.pdf (wordpress.com).



ORTEGA GIMÉNEZ, A., HEREDIA SÁNCHEZ, I., ORTEGA GIMÉNEZ C.: “Radio UMH: “Casos y cosas de Derecho Internacional Privado. Experiencias del uso de la radio universitaria como complemento a la docencia e investigación en la Universidad Miguel Hernández de Elche” en AA.VV: *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*. ROVIRA FERRER, I. y ANGLÉS JUANPERE, B. (Coord.) Huygens Editorial. Barcelona.2021. Disponible en versión electrónica 2021-un-nuevo-impulso-de-las-tic-en-la-docencia-del-derecho.pdf (wordpress.com)



CAPÍTULO 2

PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA DEL DERECHO A TRAVÉS DE LAS TIC: UN *BENCHMARKING* ACADÉMICO EN EL MEJOR MÁSTER PROFESIONAL DE GESTIÓN PÚBLICA DE BRASIL

Emilia FERREIRA PENA DIAS

Abogada y Profesora de Derecho en Brasil

Estudiante del Doctorado en Derecho, Ciencia Política y Criminología

Universitat de València

fepedias@alumni.uv.es

TEMA: Planificación de la docencia a través de las TIC.

RESUMEN: Los países que enfrentan una gran pandemia, alta competitividad y sufren un elevado grado de vulnerabilidad, altas tasas de desempleo y un aumento significativo de los trabajadores y estudiantes en teletrabajo y/o teleclases en régimen poco estructurado, con ayuda de tecnologías de información y comunicación (TICs) para la docencia y herramientas adoptadas y/testadas en todos los campos del conocimiento. Así, el objetivo de este trabajo es comprender la planificación de la docencia a través de las TIC con un *benchmarking* en el mejor máster profesional en administración pública de Brasil para adaptación de herramienta en la docencia de derecho. Sobre los procedimientos metodológicos, esta investigación fue de abordaje cualitativa y para la investigación de campo se escogió el método científico de Análisis de Contenido, por medio de recolección de datos de alumnos del curso de Máster Profesional en Administración Pública de la Universidad de Brasilia (UnB), ubicado en la capital de Brasil, en una asignatura obligatoria durante el período de clases no presenciales por la pandemia del COVID-19. Como resultado este trabajo contribuye aportando referenciales teóricos y empírico, con un modelo real de buena práctica aplicada a teleclases con TICs para uso en la docencia en derecho, con un *benchmarking* académico en otras ciencias sociales aplicadas. Además, hubo unanimidad de los estudiantes encuestados en la afirmación de que la dinámica utilizada con auxilio de plataformas virtuales cataliza el aprendizaje y facilitan su evaluación y autocrítica hasta el fin de la asignatura de Estrategia y Administración en Organizaciones.

PALABRAS CLAVE: docencia; planificación; Tecnología de la Información y Comunicación (TIC); aprendizajes.

1. INTRODUCCIÓN

En las instituciones de educación superior, los docentes tienen un papel destacado, dada la importancia que juegan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Kraemer, 2005). En opinión de Araújo *et al.* (2015) y Araújo, Miranda y Pereira (2017), existe la necesidad de profundizar en los estudios sobre el papel de los docentes en el proceso de formación de



los futuros profesionales, las dificultades que enfrentan y los factores que pueden intervenir en la satisfacción laboral. Dichos análisis implican naturalmente evaluar los desafíos que enfrentan los docentes.

De hecho, la literatura viene debatiendo los atributos, conocimientos y habilidades necesarios para un buen docente (Freire, 2000; Perrenoud, 2000; Gil, 2011). Más concretamente, como señalan Farias *et al.* (2019), sobre las dificultades que enfrentan los docentes de cursos de ciencias sociales aplicadas.

Además, la investigación de Martines *et al.* (2017) destacaron la relevancia de los recursos pedagógicos, en especial las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como diferencial en la enseñanza, ya que optimizan el tiempo de las actividades en el aula, favoreciendo así el intercambio de experiencias, ampliando la conexión entre educador y alumno. en relación con el conocimiento. Además, la investigación de Vasconcelos y Oliveira (2017), sobre la percepción de los estudiantes y una disciplina, favoreció la discusión sobre la importancia de las TIC y sus influencias en/para la sociedad actual, específicamente en la educación, y los testimonios de los estudiantes mostraron que las acciones desarrolladas durante el curso proporcionaron a los participantes momentos de autorreflexión y cuestionamientos sobre la práctica docente con el uso de las TIC.

Sin embargo, un docente interesado en el uso de las TIC, pero carente de los conocimientos necesarios para utilizarlas en situaciones de enseñanza-aprendizaje, puede resultar en algunas situaciones que efectivamente se configuren como “obstáculos” para la práctica docente (Schuhmacher; Alves Filho; Schuhmacher, 2017).

Y, sin embargo, aunque hay discursos sobre el cambio que apoyan la defensa descontextualizada de la “innovación”, basada en la creencia de que las TIC pueden aportar una comprensión más profunda de conceptos complejos y así preparar a los estudiantes para entornos de trabajo futuros, los hallazgos de Ferreira, Freitas y Moreira (2018), en una Institución de Educación Superior privada, sugieren que, en el mejor de los casos, ha habido un impacto muy modesto de las TIC en las estrategias de enseñanza de uso común. Luego, el objetivo general de este trabajo es comprender la planificación de la docencia a través de las TIC con un *benchmarking* en el mejor máster profesional en administración pública de Brasil para adaptación de herramienta en la docencia de derecho.

2. DESARROLLO

2.1. Materiales y métodos

Por tratarse de un trabajo de abordaje cualitativo, para la investigación de campo se escogió el método científico de Análisis de Contenido, uno de los métodos de análisis de datos más utilizados en el campo de las ciencias sociales aplicadas en Brasil, especialmen-



te en el tratamiento de las transcripciones de entrevistas y documentos institucionales (Dellagnelo; Silva, 2005; Mozzato, 2011; Capó-Vicedo *et al.*, 2011). Además, el método comprende tres etapas básicas (Bardin, 1977): (a) pre-análisis; (b) exploración del material; (c) tratamiento de datos e interpretación. El tratamiento y la interpretación, a su vez, se refieren a la generación de inferencias y de los resultados de la investigación.

Para elaboración del trabajo hemos utilizado como metodología la investigación de campo y estudio de caso, con finalidad descriptiva, fundamentada en los tipos presentados por Vergara (2011). De campo, pues se trata de una investigación empírica realizada en un país de América Latina, con una economía en desarrollo, donde Brasil está más adelantado y dispone de elementos para investigación. Esto es, investigar en el terreno la percepción de estudiantes sobre la docencia del derecho a través de las TIC, siendo estudio de caso por analizar el Máster de Administración Pública de la Universidad de Brasilia (UnB). Y, en cuanto a los fines, es descriptiva porque expone características de determinado fenómeno en estudio.

Por lo tanto, se utilizó un cuestionario semi-estructurado (*online*) con preguntas abiertas, derivado de la literatura sobre docencia y TIC presentada en este artículo, cuya lectura exhaustiva de las respuestas al cuestionario permitió identificar las principales ideas contenidas en las respuestas de cada pregunta para una clasificación de núcleos de sentido que articulan las diferentes categorías de ideas.

Godoi y Mattos (2010) aclaran que la definición de los participantes no se preocupa tanto con la representatividad estadística, como con las personas relacionadas con el tema objeto del estudio. Además, desde el punto de vista de la saturación teórica, en entrevistas, Eisenhardt (1989) propone que la investigación se realice con 10 personas y Thirty-Cherques (2009) recomienda que las investigaciones llevadas a cabo no tengan menos de 6 entrevistas.

Godoi y Mattos (2010) aclaran que la definición de la cantidad de los participantes no se preocupa con la representatividad estadística, pero sí con las personas relacionadas con el tema objeto del estudio. Entonces, fueron seleccionadas estudiantes en lo cual uno de los profesores de la asignatura de “Administración y Estrategia en las Organizaciones” en Máster de Administración Pública en Universidad de Brasilia (UnB) de la capital de Brasil, Brasilia. Ellos fueron elegidos deliberadamente porque son de las clases que ocurrieron en el período de la pandemia del COVID-19, dónde las clases fueron virtuales en lugar de presenciales.



Tabla 1. Estudiantes encuestados en el Máster de la Universidad de Brasilia.

Turma	Número
2º semestre de 2020	2
1º semestre de 2021	2
2º semestre de 2021	2
1º semestre de 2021	3
Total en las 4 clases	9

Este máster fue elegido porque la mejor maestría profesional en administración pública de Brasil es de la Universidad de Brasilia (UnB), pues la Maestría Profesional en Administración Pública (MPA) de la UnB obtuvo la máxima calificación en la última evaluación del Ministerio de Educación. Es el único curso del país con este enfoque en recibir una calificación de 5, es decir, la calificación máxima. Y, por fin, la disciplina de Administración y Estrategia en la Organizaciones fue selección por sus altos índices de satisfacción en la evaluación de los alumnos y por tener una dinámica de enseñanza distinta de las demás asignaturas del Máster en Administración Pública.

2.2. Resultados

La primera pregunta fue ¿Qué lecciones se pueden extraer de la dinámica/metodología adoptada para la enseñanza y el aprendizaje en la disciplina/asignatura de “Administración y Estrategia en las Organizaciones (AEO)”?. En otras palabras, describa su percepción de los principales puntos positivos de este método de enseñanza

La dinámica de la asignatura se basa principalmente en una exposición, con participación de alumnos de los textos leídos previamente, división en grupos dónde los alumnos tendrán que elegir un contenido/tema de clase, crear un contexto, pregunta y una respuesta, después, regresan a clase virtual principal para una presentación a todos y escuchar sugerencias del profesor y demás alumnos, pero antes, hacen una autocrítica.

Ellos dijeron que la dinámica adoptada efectivamente caliza la enseñanza y el aprendizaje. Estos aspectos se pueden ver en las siguientes declaraciones:

El método adoptado fomenta el debate y hace que los estudiantes se apropien realmente de los textos de la disciplina, para poder elaborar la actividad en clase. [...] El sorteo de grupos en el lugar también contribuye a esta estrategia, por lo que no es posible combinar acciones por adelantado. La presentación de los seminarios también contribuye a la fijación del contenido.



[...] El método adoptado por los profesores disciplina al alumno para leer el texto antes de la clase. Como la metodología incluye el dibujo para la distribución de los grupos, es bueno que todos lo lean previamente, por lo que no hay que depender de la suerte.

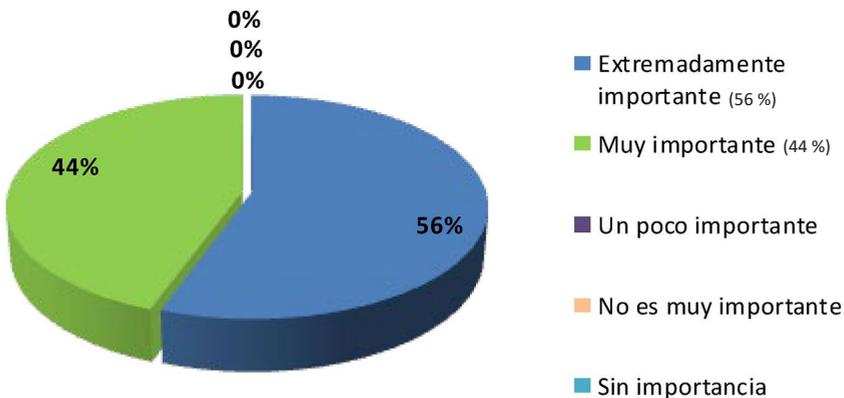
Considerando que debido a la pandemia las clases fueron sincronizadas con un formato de lectura de textos fuera de clase con elaboración y debate de preguntas y respuestas durante la clase, los puntos positivos percibidos estuvieron en relación a (1) estimular el pensamiento crítico del estudiante sobre los contenidos de los textos y (2) ambientación en la redacción de textos científicos.

La dinámica utilizada en el curso consistió en la presentación de seminarios grupales y discusión del tema del seminario en grupos formados por los profesores, durante la presentación del seminario, con la presentación de una tarea (contextos; pregunta/problema/necesidad; responder). Aquí están mis impresiones positivas: i) Preparación del seminario: refuerzo del trabajo en equipo; y ii) Elaboración de tareas: refuerzo del trabajo en equipo; refuerzo de la actividad de síntesis en la elaboración de contextos y respuestas.

[...] Además, los ejercicios finales de estructuración de situaciones problema, seguidos de las respectivas preguntas y respuestas de investigación, siempre guiados por la necesidad de una formulación sintética que exige el tratamiento científico del conocimiento escrito, sellaron el rico contexto conducido magistralmente por los profesores que mediaron este proceso.

En relación con el método de enseñanza de la asignatura AEO, comenta tu percepción ¿cuáles son las principales debilidades? Los principales puntos negativos destacados fueron el muy poco tiempo para la elaboración de la tarea y también que el debate podía profundizarse más, especialmente con los comentarios de los profesores.

Gráfico 1. Escala de importancia de las TICs.



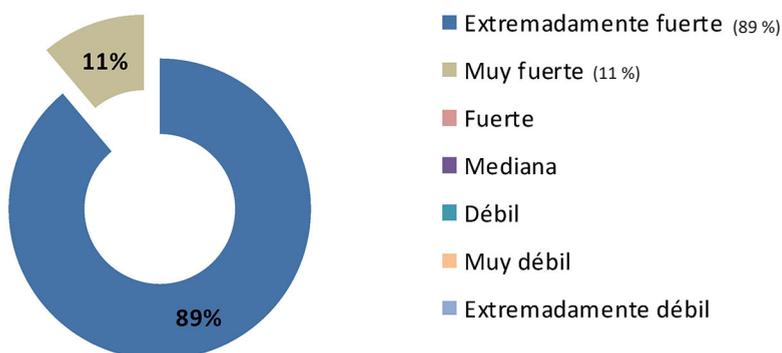
Cuando se les preguntó, en una escala de importancia, cuál es su opinión respecto a la contribución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la docencia/educación en el ámbito de la docencia profesional, el 56% indicó que este factor es sumamente importante y los otros 44% como muy importante, evidenciando que las TIC,



en la visión de los estudiantes de la Maestría en Administración Pública, tienen una fuerte asociación con el éxito de la docencia/enseñanza.

La pregunta 4 le pide que evalúe la “Tecnologías de la Información y la Comunicación” como una herramienta para apoyar la eficacia en el aprendizaje y la adquisición de habilidades durante esta disciplina en el Máster. El informante coloca una ‘X’ en una de las siete opciones, escala numérica del 1 al 7. Para facilitar la comprensión de la visualización gráfica, la leyenda se convirtió a una escala nominal de intensidad de fuerza de esta herramienta.

Gráfico 2. Fortaleza de las TIC como herramienta de apoyo.



En segundo lugar, en el Gráfico 2, el ochenta y cuatro por ciento (89%) de la población estudiada considera la gestión de las TIC como una herramienta de apoyo fuerte y eficaz para el aprendizaje y la adquisición de habilidades durante esta Maestría, destacando que el 11% dijo que las TIC son una herramienta muy fuerte o nota 06 en la escala de puntuación (del 1 al 7). Por lo tanto, todos los encuestados se ubicaron en las clases que otorgan los puntajes más altos para este factor impulsor de las prácticas y la planificación de la enseñanza.

La última pregunta (abierta) a la pregunta fue la siguiente: “Después del período de pandemia, si hubiera un regreso a las clases presenciales, ¿le gustaría que los docentes siguieran utilizando las Tecnologías de la Información y de la Comunicación? Justifica tu respuesta y da recomendaciones para mejorar la enseñanza de esta materia en futuras clases”.

Todos desean seguir utilizando las Tecnologías de la Información y de la Comunicación como herramienta contenida en la práctica de la asignatura. En cuanto a las recomendaciones, destacan las siguientes: i) implantar un modelo híbrido de clases presenciales y virtuales; ii) la continuidad de la disponibilidad de materiales complementarios con las TICs y trabajos compartidos mismo con el regreso a clases presenciales.



3. CONCLUSIONES

Este artículo estableció el objetivo de comprender la planificación de la docencia a través de las TIC con un *benchmarking* en el mejor máster profesional en administración pública de Brasil para adaptación de herramienta en la docencia de derecho. Así, después de analizar e interpretar los datos, podemos decir que las TICs se presentan en forma de facilitadores estructurales y didácticos para planificación de la enseñanza. Estos, identificados a partir de percepciones de estudiantes de Máster, que indican claramente puntos fuertes y fragilidades del docente frente a la demanda propuesta e impuesta en su práctica docente.

Además, hubo unanimidad de los estudiantes encuestados, con casi 90%, que afirman que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) son una herramienta extremadamente fuerte para apoyar la eficacia en el aprendizaje y la adquisición de habilidades durante esta disciplina en el Máster y, también, que la dinámica utilizada con auxilio de plataformas virtuales cataliza el aprendizaje y facilitan su evaluación y autocrítica hasta el fin de la asignatura de Estrategia y Administración en Organizaciones. Estos resultados van hacia los hallados de las investigaciones de Martines *et al.* (2017), Vasconcelos y Oliveira (2017) y Farias (2019).

En cuanto a las *limitaciones* de la presente investigación, cabe señalar que existe la posibilidad de que las respuestas en los cuestionarios no describan las opiniones reales de las personas por razones conscientes o inconscientes, y el entrevistado pueda desconfiar del verdadero propósito de la investigación. Se buscó, sin embargo, neutralizar estos aspectos, realizando una introducción en el mensaje de acercamiento que se basaba en el cumplimiento de este “acuerdo” inicial, en el que el entrevistador se comprometía, desde el primer contacto, a explicar los motivos e intenciones de la entrevista, anonimato, etapas de investigación y devolución de información.

Además, este enfoque cualitativo, a diferencia de los métodos estadísticos, no permite medir cuánto aumenta o disminuye la variable dependiente en relación con cuánto varía el valor de la variable independiente, por sí misma o cuánto interactúa con las demás.

Finalmente, como *propuestas para futuras investigaciones*, se sugiere el uso de otras técnicas y métodos de investigación, como el abordaje cuantitativo con estadísticas inferenciales, para poder ampliar la capacidad explicativa del fenómeno en estudio. Y, también, se propone un estudio que, además de averiguar la percepción de alumnos sobre la docencia a través de las TIC de un curso de ciencias sociales aplicadas en un momento determinado, busque hacer análisis longitudinales para ayudar a entender la dinámica de estas visiones a través del tiempo sobre la docencia en derecho.

**BIBLIOGRAFÍA**

- ARAÚJO, Tamires Sousa; LIMA, Francielly; OLIVEIRA, Ana Clara; MIRANDA, Gilberto. *Problemas percebidos no exercício da docência em Contabilidade*. Revista Contabilidade & Finanças, São Paulo, v. 26, n. 67, págs. 93-105, jan./abr. 2015.
- ARAÚJO, Tamires Sousa; MIRANDA, Gilberto José; PEREIRA, Janser Moura. *Satisfação dos professores de Contabilidade no Brasil*. Revista Contabilidade & Finanças, São Paulo, v. 28, n. 74, págs. 264-281, maio/ago. 2017.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Editora 70, 1977.
- CAPÓ-VICEDO, J., MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ, M. T., VALLET-BELLMUNT, T., EXPÓSITO-LANGA, M. *Análisis de contenido de las publicaciones sobre clusters y distritos industriales en las revistas españolas de economía*. Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa, v. 17, n. 2, 2011.
- DELLAGNELO, E. H. L.; SILVA, R. C. “Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na administração”, en VIEIRA, M. M. F.; ZOVAIN, D. M. (Coord.), *Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática*. São Paulo: FGV, 2005.
- EISENHARDT, K. M. *Building Theories from Case Study Research*. The Academy of Management Review, v. 14, n. 4, págs. 532-550, 1989.
- FARIAS, R. A. S.; SALLABERRY, J. D.; SOUSA, W. G. de; FREITAS, M. M. de; DIAS, C. N. *Dificuldades dos professores do curso de Ciências Contábeis: uma agenda de pesquisa*. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 9, págs. 1–20, 2019.
- FERREIRA, G. M. dos S.; FREITAS, R. C.; MOREIRA, L. C. P. *Inovação, TIC e docência: práticas e concepções de professores em uma IES privada*. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 4, n. 1, págs. 25–51, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2011.
- GODOI, C. K.; MATTOS, P.L.C.L. “Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico”, en GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. *A Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. *Reflexões sobre o ensino da contabilidade*. Revista Brasileira de Contabilidade, Brasília, n. 153, págs. 64-79, maio/jun. 2005.
- MARTINES, Régis dos S.; MEDEIROS, Liziany Müller; SILVA, Juliane Paprosqui Marchi; CAMILLO, Cíntia Moralles. *O uso das TICs como recurso pedagógico em sala de aula*. Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, 2018
- MOZZATO, A. Rebelato.; GRZYBOVSKI, Denize. *Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios*. RAC. Revista de Administração Contemporânea, v. 15, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SCHUHMACHER, Vera Rejane N.; ALVES FILHO, José de Pinho; SCHUHMACHER, Elcio. *As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação*. Ciência & Educação. v. 23, n. 3, págs. 563-576, 2017.



- THIRY-CHERQUES, Hermano. *Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento*. Revista PMKT, v. 3, Set. 2009.
- VASCONCELOS, Carlos Alberto de; OLIVEIRA, Eliane V. *TIC no ensino e na formação de professores: reflexões a partir da prática docente*. Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, v. 3, n. 1, págs. 112-132, ago. 2017.
- VERGARA, Sylvia C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2011.



APÉNDICE

(Evaluación de la Disciplina de Administración y Estrategia en las Organizaciones)

Nombre:

EN RELACIÓN con el método de enseñanza de la asignatura AEO, comenta tu percepción ¿cuáles son las principales debilidades?

1. ¿Qué lecciones se pueden extraer de la dinámica/metodología adoptada para la enseñanza y el aprendizaje en la disciplina de "Administración y Estrategia en las Organizaciones (AEO)"? En otras palabras, describa su percepción de los principales puntos positivos de este método de enseñanza.

2. En relación con el método de enseñanza de la asignatura AEO, comenta tu percepción ¿cuáles son las principales debilidades?

3. En una escala de importancia, ¿cuál es su opinión sobre la contribución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la docencia/enseñanza en el ámbito de la Maestría Profesional? Marque con una 'X' la alternativa que indique su respuesta a la pregunta anterior.

Extremadamente importante
 Muy importante
 Un poco importante
 No es muy importante
 Sin importancia

4. ¿Evalúa las 'Tecnologías de la Información y la Comunicación' como una herramienta para apoyar la eficacia en el aprendizaje y la adquisición de habilidades durante esta disciplina en el Máster? El encuestado coloca una 'X' en una de las siete opciones abajo.

Herramienta Débil	<input type="checkbox"/>	Herramienta Fuerte						
	1	2	3	4	5	6	7	

5. Después del período de pandemia, si hubiera un regreso a las clases presenciales, ¿le gustaría que los docentes siguieran utilizando las Tecnologías de la Información y de la Comunicación? Justifica tu respuesta y da recomendaciones para mejorar la enseñanza de esta materia en futuras clases. Justificar:



ANÁLISIS DE HERRAMIENTAS TIC PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DOCENTE. ESTUDIO PARTICULARIZADO DE RECURSOS PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE COLABORATIVO, EL APRENDIZAJE ASÍNCRONO, LA GESTIÓN DE EQUIPOS Y LA AUTOEVALUACIÓN COMO REFUERZO AL APRENDIZAJE

J. José PERNAS GARCÍA

Profesor titular de Derecho administrativo

Universidade da Coruña

RESUMEN: La plena incorporación de las TIC a la docencia no solo es un recurso temporal para superar una situación pandémica, sino que es un elemento indispensable para reivindicar la docencia presencial en el futuro. Tras tomar consciencia de su relevancia a causa de la crisis económica y sanitaria generada por la Covid-19, el objeto del presente trabajo es dar a conocer un experiencia personal implementada en la enseñanza del Derecho Administrativo en la Universidade da Coruña, concretamente en relación con los recursos para fomentar el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje asíncrono, la gestión de equipos y la autoevaluación como refuerzo al aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: TIC; derecho; aprendizaje colaborativo; autoevaluación.

1. INTRODUCCIÓN

La realización de una docencia no presencial o semipresencial hace necesario disponer de recursos que permitan contrarrestar la carencia o reducción de la presencialidad, y que permitan a los alumnos disponer de un elevado nivel de autonomía en el desarrollo de su proceso de aprendizaje.

La experiencia vivida durante el confinamiento me ha permitido adquirir conciencia de que mi docencia no estaba utilizando múltiples recursos técnicos disponibles, que erróneamente entendíamos, y seguimos entendiendo, como propios de la labor docente de universidades no presenciales. Adquirir conciencia de este error y corregirlo, es una de las claves, desde mi punto de vista, para el futuro de las universidades públicas presenciales. Como hemos indicado, la plena incorporación de las TIC a la docencia, no solo es un recurso temporal para superar una situación pandémica, sino que es un elemento indispensable para reivindicar la docencia presencial en el futuro. Es ingenuo pensar tanto que la docencia exclusivamente presencial va a seguir ofreciendo mayores niveles de calidad que la docencia no presencial o semipresencial, como que los usuarios, que desarrollan cada vez más relaciones y actividades en entornos virtuales, no van a primar y preferir las universidades más innovadoras en la incorporación de las TIC a la docencia. No estar atentos a estos procesos de transformación, puede convertir a algunas universidades en los nuevos “videoclubs” de la educación superior.



Durante el período de confinamiento, he introducido en mi actividad docente la utilización de las aplicaciones del paquete OFFICE 365, aunque las reflexiones que voy a realizar pueden hacerse extensivas a otros recursos que ofrecen aplicaciones similares. Me hubiera gustado realizar reflexiones con relación a otras alternativas existentes de plataformas libres y gratuitas, pero he de remitirme exclusivamente a mi experiencia personal durante estos meses y a los recursos técnicos más eficientes que he tenido a disposición en mi universidad durante este tiempo.

2. EL RECURSO DE BLOC DE NOTAS COLABORATIVOS: UN RECURSO INTUITIVO Y SENCILLO PARA LA PUESTA A DISPOSICIÓN DE INFORMACIÓN, PARA LA COMUNICACIÓN ENTRE PROFESOR Y ALUMNO Y PARA EL FOMENTO DE LA COLABORACIÓN ENTRE ALUMNOS Y PROFESORES, QUE SIMPLIFICA Y DESBUROCRATIZA LA LABOR DOCENTE

Uno de los recursos disponibles de mayor interés en el paquete *Office* es el programa *Onenote*, que está destinados a la creación de Blocs de Notas específicos para cada materia y grupo de alumnos. Permite poner a disposición del alumno, de modo claro y estructurado, toda la información y documentación generada por el profesor, así como recibir de modo directo y flexible las impresiones del estudiante sobre el desarrollo de los trabajos no presenciales, sean individuales o de grupo. En la medida en que centraliza toda la documentación e información de la materia, simplifica la gestión docente, lo cual permite ganar tiempo en la preparación de contenidos de calidad.

Onenote es un recurso de interés para simplificar la gestión de los grupos de trabajo, que es una herramienta de trabajo esencial en el desarrollo de actividades prácticas, que no solo permite desarrollar conocimientos, en el marco de la colaboración entre iguales, sino que también es una fórmula indispensable para que los alumnos desarrollen capacidades de relación y trabajo cooperativo, que es una de las aptitudes más necesarias para el adecuado desarrollo profesional tanto en el sector público como privado. Esta plataforma permite la creación de espacios de trabajo colaborativo virtual, editable por todos a tiempo real, para las personas integrantes de cada grupo, que posibilitan igualmente que el profesor pueda desarrollar la labor de corrección de las actividades del grupo de forma más estructurada, con una mejor gestión de la documentación y con una comunicación muy flexible y directa.

Esta última reflexión sobre la simplificación y mejora del seguimiento de la actividad de los grupos de trabajo, podemos extenderla al seguimiento de la actividad individual. La aplicación pone a disposición del profesor una carpeta virtual individual para cada alumno. Como hemos indicado con relación a los grupos, esto facilita el seguimiento del desarrollo de los trabajos de cada uno de ellos, lo cual es especialmente importante en



un sistema de evaluación continua y, particularmente, en un modelo mixto con una carga de no presencialidad importante, en donde el alumno realiza un número relevante de actividades y el profesor utiliza una amplia “caja de herramientas” docentes. Asimismo, estos espacios compartidos entre profesor y alumno permiten una mejor comunicación y un seguimiento del alumno más personalizado, aunque es evidente que esto implica una dedicación que no es siempre compatible con la ratio habitual de alumnos-profesor en las universidades públicas españolas, especialmente si se quiere buscar un cierto equilibrio de resultados entre la actividad docente e investigadora.

Asimismo, los Blocs de Notas son una herramienta fundamental para incorporar la participación del alumno en la creación de documentos y conocimientos necesario para el desarrollo del curso. Esta herramienta permite generar espacios de trabajo colaborativo, que se construye a tiempo real, en los que los alumnos pueden editar y generar materiales que estarán a disposición de todos los compañeros de modo inmediato. Se podrán utilizar estos espacios de trabajo colaborativo para que los alumnos, por ejemplo, realicen preguntas tipo test que sirvan de método de autoevaluación compartido, desarrollen datos o informaciones sobre un caso práctico, identifiquen extractos de sentencias ejemplificativos de contenidos objeto de estudio, o elaboren un portafolio con noticias de actualidad ligadas a un tema de la materia. Estos espacios de trabajo colaborativo fomenta el aprendizaje entre iguales, y permite generar espacios de desarrollo para los alumnos más curiosos y creativos, fomentando una mayor querencia por la asignatura, lo cual no es baladí si estamos hablando de Derecho administrativo. La disponibilidad de estos espacios de trabajo colaborativo es un ejemplo de cómo las TIC pueden implicar cambios metodológicos, que potencien los resultados del proceso de aprendizaje.

Estas herramientas no solo fomentan y posibilitan la colaboración entre alumnos en el proceso de aprendizaje, mediante los adecuados incentivos por parte del profesor, sino que ofrecen recursos de interés para incentivar la colaboración entre docentes de una misma materia. En la universidad pública española estamos poco habituados a la colaboración entre docentes, que posibiliten el intercambio de experiencias o materiales docentes o, incluso, la planificación y el desarrollo conjunto de la actividad docente. Los Blocs de Notas de *Onenote* permiten generar espacios conjuntos editables para la colaboración entre el profesorado, de modo que puedan compartir materiales editables, como presentaciones *Powerpoint* o apuntes, o trabajar de modo directo en su elaboración, de modo que los cambios están accesibles a todos a tiempo real. Estos recursos pueden incentivar un cambio de dinámica en la relación entre el profesorado, poco dado, como hemos apuntado, a la colaboración, lo cual resta eficiencia a los resultados de su actividad docente.

Onenote es una herramienta flexible, sencilla e intuitiva tanto para el profesor como para el alumno, alejada de la complejidad técnica de otros recursos, que obligan a notables esfuerzos en la gestión de la información y la configuración técnica de las actividades o tareas. Estas notas son especialmente relevantes para evitar que la incorporación de TIC a la docencia se convierta en una carga de trabajo complementaria, que precarice o reste tiempo para el centro de la labor docente, la preparación de contenidos actualizados y actividades



docentes de calidad. Las aplicaciones que absorben el espacio de estudio de los docentes y que burocratizan su actividad cotidiana deben ser abandonadas, ya que nada suman a la mejora de la calidad de la docencia.

En este sentido podemos destacar, por ejemplo, que el paquete *Office 365* permite al profesor trabajar con materiales actualizados a tiempo real, reduciendo la carga de gestión del docente a la hora de revisar y poner a disposición del alumno los nuevos materiales que se vayan generando. El alumno puede tener, por ejemplo, acceso a tiempo real a la presentación “viva” que está elaborando el profesor en el *Powerpoint online*, de modo que cada cambio mejora o corrección que se lleve a cabo, estará disponible para el alumno al instante, sin necesidad de gestiones complementarias por parte del docente.

3. LA ELABORACIÓN DE MATERIALES PARA EL APRENDIZAJE ASÍNCRONO, PARA REFORZAR Y POTENCIAR EL ALCANCE DE ENSEÑANZA PRESENCIAL, FOCALIZÁNDOLA ASÍ EN EL REFORZAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS Y ELEMENTOS CLAVES DE LA MATERIA. A PROPÓSITO DE LA ELABORACIÓN DE VÍDEOS CON CONTENIDOS BÁSICOS DE LA MATERIA

La situación generada por el COVID ha motivado la realización de clases a través de videoconferencia, para la impartición de clases o tutorías. Con la finalidad de atender a la situación de los alumnos que tienen dificultades de acceso a internet o que no puedan conectarse en el momento de la realización de la sesión en directo, algunas universidades han recomendado a sus docentes grabar las sesiones con la finalidad de que puedan ser consultadas y revisadas en cualquier momento. De todas formas, como apuntamos en este trabajo, las dinámicas de la docencia presencial no deberían trasladarse a la docencia no presencial, mediante el desarrollo de sesiones y grabaciones de larga duración.

En este sentido, tiene interés la realización de vídeos de corta duración (o incluso *podcast*) con la explicación de conceptos o contenidos básicos de un tema. No parece recomendable que tengan una duración superior a 15 o 20 minutos, ya que en este formato el mantenimiento de la atención es menor que con relación a una docencia presencial. Además, la realización de vídeos o *podcast* tiene cierta ventaja con relación a la mera grabación de una videoconferencia, ya que permite elaborar materiales de mejor calidad y ser más preciso en el desarrollo de la sesión, al permitir corregir en el proceso de edición posibles errores o imprecisiones más probables en una docencia “en directo”.

La elaboración de vídeos es un recurso de interés para la docencia no presencial, pero no solo eso. Es un elemento de gran utilidad para la docencia presencial. Es uno de esos ejemplos que nos permite acreditar que el recurso a las TIC que hemos asimilado a las universidades no presenciales, puede aportar cambios metodológicos y resultados de interés en la docencia presencial clásica. Así, en el marco de una docencia presencial, la elaboración de vídeos u otros materiales equiparables permite descargar la docencia expositiva presencial



de contenidos más descriptivos o de fácil asimilación por los alumnos de forma autónoma. Esto permite dedicar parte de la docencia presencial a la aclaración de conceptos complejos, la realización de talleres jurisprudenciales prácticos, la realización de tutorías grupales o la autoevaluación colectiva de conocimientos. Las técnicas de la docencia no presencial, como la elaboración de vídeos o *podcast* educativos, pueden potenciar el alcance y la profundidad de la docencia presencial, permitiendo centrar las clases presenciales en los conceptos esenciales y en sus derivadas prácticas¹.

Sin embargo, tal y como venimos indicando en el presente trabajo, la incorporación de las TIC no debe ser una carga de gestión o de edición de materiales. Solo tiene sentido la incorporación de recursos que suponga una mejora en la eficiencia de la actividad docente, tanto en términos de potenciar los resultados, como de tiempo consumido en la preparación de materiales de calidad. No podemos olvidar que el coste de la ineficiencia suele afectar a los resultados de la investigación. Es importante destacar este aspecto ya que la elaboración de vídeos sobre contenidos puede suponer un consumo de tiempo importante dependiendo de la herramienta que utilicemos, y sabiendo que en la edición de una presentación de 20 minutos se suelen producir errores que nos pueden obligar a reiniciar el proceso. Por ello, la elaboración de un vídeo de duración limitada puede implicar un coste temporal de preparación mucho más alto.

En este sentido, es recomendable la utilización de *Powerpoint* para la realización de vídeos, mediante el recurso a “grabación de presentaciones con diapositivas”. Este programa (como seguramente lo permiten recursos similares disponibles para esta finalidad) permite la grabación de un vídeo sobre la base de una presentación de *Powerpoint*. La ventaja más notable es que permite realizar la grabación por diapositiva, de modo que si se produce un error cuando la grabación está bastante avanzada no es preciso reiniciarla. Basta con eliminar el audio de la concreta transparencia y grabarlo de nuevo para corregir el error. Además, la grabación podrá realizarse con la vista del moderador de modo que se puedan consultar las notas de cada una de las transparencias mientras se realiza el correspondiente vídeo. Una vez que hayamos realizado todos los audios de todas las transparencias de la presentación, se podrá generar el vídeo de toda la presentación. Esto otorga además la posibilidad de actualizar periódicamente los materiales sin necesidad de rehacer completamente la grabación. Otros recursos que permiten realizar grabación, como las plataformas de videoconferencia (TEAMS, ZOOM, etc.), tienen el inconveniente de que en caso de error es preciso reiniciar toda la presentación, lo cual no es precisamente eficiente y puede convertirse en un ejercicio agotador si se tiene un elevado nivel de autoexigencia.

1 En este sentido compartimos el planteamiento de SÁNCHEZ-OSTIZ, P. y FERNÁNDEZ-GUBIEDA, S. “Jugando con las piezas del cubo” en FERNÁNDEZ-GUBIEDA, Santiago (coord.), Docencia Rubic. Aprendizaje de la enseñanza en tiempos de la COVID-19, EUNSA, 2020, pág. 14.



4. LAS PLATAFORMAS DE GESTIÓN DE EQUIPOS

Uno de los recursos claves para la gestión docente de la crisis de COVID, especialmente en tiempos de confinamiento, ha sido el recurso a la plataforma TEAMS (recurso puesto a disposición por la Universidad de A Coruña). Existen otros recursos que ofrecen prestaciones similares. La integración de este recurso, o uno similar, pasará a formar parte de mi docencia futura, ya que no se trata de un medio para la docencia no presencial, sino de una herramienta de gran interés para la gestión estructurada y eficiente de “equipos”, esto es, de todos los grupos de las materias en las que se imparte docencia, con independencia de la modalidad de impartición. De hecho la utilización de otros recursos mencionados en el presente artículo, adquieren pleno sentido en el marco de la estructura, la organización de recursos y la planificación que permiten desarrollar las plataformas de gestión de equipos.

Destacamos a continuación la utilidad de esta plataforma en la mejora de la calidad docente y en la gestión del seguimiento y la tutorización del trabajo del alumno:

En primer lugar, permite una vía de comunicación directa y ágil con los alumnos, especialmente a través del muro de “publicaciones” del equipo o el “chat”. El muro de “publicaciones” posibilita la comunicación con todo el grupo de clase, y sirve para concertar reuniones o videoconferencias, o para trasladar avisos colectivos sobre el desarrollo de la planificación de la materia. Por su parte, el “chat” permite realizar tutorías individuales o de grupo, por escrito o mediante videoconferencia. Ambos son recursos directos que facilitan la conexión inmediata con los alumnos, ya que se trata de una plataforma que tiene aplicación móvil. Hay que añadir que esta plataforma permite mantener un mayor grado de confidencialidad, ya que los usuarios no disponen del acceso a los números telefónicos del profesor o de otros alumnos.

Estos recursos, especialmente el “chat”, facilitan la organización y centralización de las comunicaciones individuales o de grupo con los alumnos, lo cual es menos complejo que el correo electrónico, que exige una cierta gestión y organización de los mails intercambiados. Además, y especialmente en tiempos de confinamiento, es una herramienta de conexión directa con los alumnos, que les aporta gran seguridad y la posibilidad de resolver dudas directamente. En un contexto de docencia presencial seguramente se reduce su necesidad, pero sigue teniendo interés como un medio para completar las clásicas tutorías individuales o de grupo de carácter presencial.

En segundo lugar, la plataforma permite la gestión y la planificación de todas las videoconferencias, que hemos tenido que desarrollar en tiempos de confinamiento y que seguiremos desarrollando mientras dure la gestión de esta crisis, o bien para la impartición de clases, o bien para el desarrollo de tutorías o la realización de casos prácticos. En el marco de una docencia presencial normalizada, una vez superada la pandemia, el recurso a la videoconferencia seguirá teniendo sentido para el desarrollo de tutorías individuales o de grupo fuera de los horarios de clase, lo cual facilita su realización y reduce los despla-



mientos del alumnado al centro con la única finalidad de llevar a cabo la citada tutoría, lo que añade un elemento de sostenibilidad no desdeñable.

Además, la utilización de las herramientas de videoconferencia mediante los dispositivos del profesor es, aunque parezca extraño, incluso un recurso ágil y de utilidad para compartir recursos en el aula (presentaciones, información de páginas web, etc.), sobre todo teniendo en cuenta que todos los alumnos acuden a las aulas con ordenadores u otro tipo de dispositivos. Esto facilita y simplifica la utilización de recursos *online* por parte del profesorado en el aula, y elimina los problemas derivados de la utilización de los recursos informáticos comunes disponibles en el aula, así como evita, o reduce, el uso de estos dispositivos por parte del alumno como “vía de escape” de la sesión presencial, ya que la pantalla es ocupada por la pantalla compartida del profesor, que es el único modo de seguir la sesión.

En tercer lugar, la gestión de cada “equipo” permite no solo gestionar la comunicación directa con los alumnos, mediante el chat o las videoconferencias, por ejemplo, sino la gestión del Bloc de Notas, del que hablamos en el epígrafe correspondiente de este artículo. Esto permite centralizar todas las herramientas TIC de la materia desde un mismo recurso, de modo que el equipo se convierte en la herramienta única de gestión de la información y de comunicación con el alumno. El alumno lleva “la asignatura en su bolsillo”, permitiéndole acceder a prácticamente todos los materiales para la preparación y seguimiento de la materia, en cualquier lugar y momento.

En cuarto y último lugar, el gestor de “tareas” permite planificar el desarrollo de las actividades que tendrán que elaborar los alumnos, de modo individual o en grupo. Esto da seguridad a los alumnos, de modo que conocen con precisión el contenido de las tareas, las fechas de realización y su incidencia, o no, en la nota final. Desde la perspectiva del profesor permite realizar una gestión centralizada y segura de las actividades de alumnos, además de facilitar y simplificar la gestión de las evaluaciones, uno de los aspectos más complejos, y que implican un mayor consumo de tiempo, en los sistemas de evaluación continua. Además, el hecho de que los alumnos vayan recibiendo el *feedback* del profesor y conocimiento “a tiempo real” las valoraciones parciales que van obteniendo, tiene un potencial motivador nada desdeñable, con incidencia positiva en los resultados de aprendizaje.

5. LAS ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN, COMO HERRAMIENTA COMPLEMENTARIA PARA EL APRENDIZAJE E INCENTIVO A LA COMPRENSIÓN Y AL ESTUDIO

Las actividades de autoevaluación son un recurso de especial interés. Sirven para que el alumno pueda testar los resultados de su proceso de aprendizaje o para comprender mejor la materia previamente estudiada o trabajada, así como para ayudar al alumno a identificar las cuestiones o conceptos más relevantes e incentivar el manejo de otros recursos como los materiales de estudio o manuales de referencia. Asimismo, aunque se trata de actividades que no tienen reflejo en la evaluación de la materia, el hecho de que sus resul-



tados sean conocidos por el profesor o, incluso, por el resto de los compañeros, interviene como un incentivo para el estudio previo a su realización.

En cuanto al manejo de este recurso hay varios aspectos a considerar. En primer lugar, hay que tomar en consideración el proceso de realización de las preguntas de autoevaluación por parte del profesor. Es evidente que los resultados van a depender de la calidad de las preguntas formuladas, que deben estar adecuadamente planteadas y, especialmente, centrarse en las cuestiones conceptuales que el profesor considera de especial importancia. No deben centrarse en aspectos memorísticos, sino que deben estar orientadas a mejorar la comprensión de los aspectos fundamentales de la materia. Al configurar estas actividades mandamos un mensaje al alumno sobre cuál es el modelo de estudio (memorístico o comprensivo) hacia el que debe enfocar su trabajo no presencial.

Además, para aprovechar al máximo los resultados de aprendizaje de estas pruebas de autoevaluación, es de utilidad implicar a los alumnos en su desarrollo, incentivando, por ejemplo, a que realicen preguntas tipo test que serán incluidas en las pruebas de autoevaluación² o, incluso, algunas de ellas, en las pruebas finales de evaluación de la materia. Lo que importa aquí es el proceso de desarrollo de las cuestiones, que obliga al alumno a manejar los materiales de estudio y las fuentes jurídicas y a hacer un esfuerzo de redacción de las correspondientes cuestiones, que contribuye a fijar conocimiento.

En segundo lugar, las características técnicas de la prueba de autoevaluación tienen su impacto en los resultados de aprendizaje. El recurso a aplicaciones o programas específicos (*Forms de Office 365, Google Forms, etc.*) es de gran utilidad, ya que se trata de herramientas sencillas e intuitivas, que facilitan la preparación y el seguimiento de estas pruebas. Además, permiten al alumno obtener directamente los resultados de la prueba, e incluso recibir *feedback* automático del profesor, esto es, comentarios realizados por este e introducidos por él a la hora de configurar cada pregunta. Así, en el caso de que el alumno falle una respuesta, recibirá un texto indicativo de la respuesta correcta, con las explicaciones complementarias pertinentes, que pueden incluir las referencias a los materiales o manuales explicativos de referencia. Estos recursos técnicos facilitan información de gran interés para el profesor ya que el tratamiento automático de la información que realizan estos programas, permite a este identificar conceptos o cuestiones que no han sido claramente comprendidos por la mayoría del grupo.

En tercer lugar, hay que destacar que existen herramientas de autoevaluación, que tienen carácter colectivo y que introducen un elemento de juego que no es desdeñable en términos motivacionales, de incentivo al aprendizaje, aunque tendamos a considerar como “poco universitario” todos aquellos recursos que introduzcan elementos de informalidad.

2 Este es un recurso que ha venido utilizando hace tiempo la profesora Marta García Pérez, catedrática de Derecho administrativo de la UDC, y que, a la luz de la experiencia de la citada profesora, yo he integrado en mi docencia.



Durante los meses de confinamiento, he utilizado una herramienta denominada *Kahoot*³. Esta plataforma permite diseñar test de autoevaluación, que se pueden realizar de forma síncrona o asíncrona, a través del ordenador o el móvil. Los alumnos tienen un tiempo muy limitado de respuesta a cada pregunta y dependiendo de sus resultados van acumulando puntos durante su realización. Al finalizar tienen acceso a los resultados propios y a los resultados del resto de sus compañeros. Es de interés su realización de modo síncrono, presencial o no, de forma que al transcurrir los segundos disponibles para cada pregunta, el profesor puede analizar los resultados colectivos realizando una puesta en común, y los alumnos mantienen una predisposición elevada al aprendizaje, derivada del atractivo y del carácter interactivo del formato y del factor competitivo que se introduce en el desarrollo de la actividad. Es una actividad de interés para introducir diversidad en las metodologías de aprendizaje, y romper la dinámica de una clase magistral de larga duración, reactivando el interés del alumno.

6. EL PAPEL DE LAS REDES SOCIALES. REFERENCIAS ESPECIALES AL USO DE *INSTAGRAM* EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Los estudiantes de esta generación viven parte de su vida, acceden a información y se relacionan en espacios virtuales. Además, su aproximación al aprendizaje parece ser diferente, en buena medida, a la de los docentes que han superado la cuarentena. Realizan un acceso al aprendizaje más audiovisual. Para definir un modelo o metodología de enseñanza los docentes universitarios debemos hacer un esfuerzo de adaptación constante a los cambios generacionales en la aproximación al aprendizaje y al acceso a la información. No adquirir conciencia de ese contraste generacional en la aproximación al aprendizaje en el desarrollo de la labor docente, lleva a que desarrollemos nuestra actividad en dimensiones paralelas a la de los alumnos, y a que seguramente no consigamos los resultados de aprendizaje que nuestro conocimiento y experiencia, pero también sus capacidades, deberían permitir.

Hecha esta reflexión creo que debemos reflexionar sobre el papel de las redes sociales en la enseñanza universitaria. Los alumnos pasan buena parte de su tiempo y acceden a información y conocimiento en buena medida a través de ellas. Además, son espacios de relación entre ellos, que viven de un modo diferente, a la generación de sus profesores de mediana edad. Recurrir a las redes sociales, reflexionando sobre cuáles son los objetivos que pretendemos alcanzar puede ser un buen recurso, para mejorar la comunicación entre el profesorado y los alumnos e, igualmente, para motivar procesos de aprendizaje directamente vinculados a su aproximación a la información.

3 ^{_____}
Kahoot.com, visto a 17 de septiembre de 2020.



Me parecen particularmente interesantes, como una vía a explorar, el potencial educativo de *Twitter* o de *Instagram*. En primer lugar, la creación de un *Twitter* específico de la materia, puede ser una forma adecuada para facilitar al alumno, tanto materiales complementarios para el desarrollo de las actividades no presenciales, como referencias de noticias o documentos que muestren ejemplos de la realidad práctica de las técnicas jurídico-administrativas que se están tratando en la asignatura. Por otra parte, otras redes sociales, como *Instagram*, con un potencial aparente menor, ofrecen posibilidades interesantes. Durante la experiencia del confinamiento he utilizado las *stories* de *Instagram* como una herramienta de apoyo con las siguientes finalidades:

Mejorar la comunicación profesor-alumno. En una situación como la del confinamiento ello se hacía especialmente necesario. Esta red, a través de las *stories*, permite facilitar información sobre el desarrollo de la materia y de la planificación de las actividades no presenciales. Además, en la medida en que se trata de un espacio en el que “habitan” todos los alumnos, el flujo de información es efectivo y muy directo. La visualización de todos los avisos se producía de forma casi inmediata por parte de la mayoría del aula. Los alumnos han valorado positivamente el recurso a esta red como una forma complementaria de mejorar la comunicación con el profesor –en una encuesta en el que han participado en torno al 80% de los alumnos, la valoración media sobre su utilidad como medio de comunicación con el profesor fue de un 8,6 sobre 10 puntos–

Realización de preguntas tipo test de autoevaluación. Esta red permite una aproximación complementaria y diferente al aprendizaje, en un medio que los alumnos conocen y disfrutan, y que además tienen presente de forma permanente en el bolsillo de sus pantafones. Así, durante este período de confinamiento, he realizado periódicamente preguntas tipo test de autoevaluación sobre aspectos analizados en las clases no presenciales o vídeos preparados para cada uno de los temas. La respuesta a estas cuestiones de autoevaluación es casi inmediata, algo que fomenta la familiaridad y la querencia por el medio. El alumno recibe el *feedback* de las respuestas del resto de los alumnos, que en la totalidad de los casos sirve como forma de corrección de la pregunta –la mayoría suele acertar en la respuesta a las cuestiones planteadas, y analizadas previamente por el profesor en sus presentaciones no presenciales–. También es una forma de fomentar el aprendizaje colaborativo entre iguales, ya que incentiva el intercambio de conocimiento entre alumnos, a través de medios paralelos de comunicación entre alumnos. En mi caso, todos los alumnos de clase compartían un *Whatsapp*, en el que evidentemente no participa el profesor, que sin duda ha servido para el intercambio previo de ideas y conocimientos sobre las cuestiones planteadas por el profesor a través de *Instagram*, antes de proceder a la respuesta efectiva a través de esta red. El objetivo no es evaluar, sino fomentar el estudio o, incluso, el intercambio de conocimiento entre iguales, aprovechando el incentivo que supone para los alumnos que el profesor va a visibilizar la respuesta individual de cada uno de los alumnos.

Legitimación sobre las decisiones en la gestión de la labor docente, mediante la participación de los estudiantes. Algunas decisiones sobre, por ejemplo, fechas de realización



de actividades o modulaciones sobrevenidas del sistema de evaluación, respetando el marco general de la programación docente inicial, pueden ser remitidas a la decisión de los alumnos, siempre que se trata de opciones indiferentes para el profesor o los objetivos de aprendizaje que se pretende alcanzar. En este sentido, durante la experiencia de confinamiento, he remitido algunas de esas decisiones a los alumnos a través de *Instagram*. Creo que es positivo como una forma de legitimación y aceptación de decisiones, en la medida en que son adaptadas por la mayoría de los alumnos y todos pueden ver los resultados de la participación y los porcentajes de “votos” para cada opción. Esto contribuye a eliminar factores de tensión entre alumnos y profesor, y a adecuar la planificación de las actividades al resto de la carga de trabajo de los estudiantes, normalmente desconocida por el profesor (en ausencia de una coordinación de curso adecuada) y que da lugar a dificultades de gestión y planificación por parte del alumnado. Asimismo, la realización de consultas al alumnado a través de las *stories* de *Instagram*, permite conocer su impresión sobre la metodología de enseñanza, el nivel de exigencia o las utilidades de las actividades o el sistema de evaluación propuesto, lo cual facilita a veces información de interés que es preciso valorar para introducir, en su caso, las modulaciones necesarias en el sistema.

Recurso complementario y flexible para la realización de tutorías. Los directos de *Instagram* permiten realizar tutorías individuales o de grupo, a través de un medio diferente y de fácil manejo. Si bien las tutorías no deben convertirse en una puesta a disposición del profesor 24 horas al día, creo que quizás ya no tenga sentido la fijación de tutorías en horario y localización concreta, cuando es posible, a través de recursos, como los indicados, conectar con el alumnado con mayor flexibilidad espacio-temporal. Además, el propio formato, caracterizado por la inmediatez, la sencillez y cercanía, facilita su utilización. Con todo, estando disponibles un elevado número de recursos para la realización de videoconferencias, el recurso a los directos de *Instagram* no es imprescindible, aunque puede ser más bien una fórmula esporádica para una conexión diferente con los alumnos, o como medio alternativo para la realización de tutorías breves sobre aspectos puntuales más adaptadas al formato móvil.

Finalmente, *Instagram* puede servir igualmente como una forma de facilitar información visual sobre los recursos o materiales necesarios para el estudio de la materia (como fotos de los libros o revistas jurídicas de consulta), o capturas de pantalla de extractos de sentencias o noticias de los medios de comunicación sobre temas de actualidad directamente vinculado a las cuestiones objeto de estudio en ese momento. Con todo, para esta finalidad, ofrecer información complementaria práctica o de actualidad, *Twitter* representa un recurso más flexible y con más posibilidades.

De todas formas, el manejo por el profesorado de las redes sociales requiere de un matiz importante. El uso de estos recursos, cuya potencialidad simplemente comenzamos a atisbar en este momento, debe manejar los patrones o usos de relación profesor-alumno. El profesor no debe entrar en dinámicas de conducta o relación propias de la relación entre iguales en las redes sociales. Debe quedar claro que las redes creadas tienen un uso y fina-



lidad estrictamente académicos, en caso contrario ello puede reducir el potencial de estos recursos en términos de aprendizaje o incluso incidir en los roles de relación entre profesorado alumno, que es preciso mantener, con el tono y el estilo particular de cada uno, para un adecuado desarrollo del proceso de aprendizaje.



LA METODOLOGÍA DEL AULA INVERTIDA EN UN ENTORNO VIRTUAL. PROBLEMAS DETECTADOS Y PROPUESTAS DE MEJORA

Julia María DÍAZ CALVARRO
*Profesora Derecho Financiero y Tributario
Universidad de Extremadura*

RESUMEN: La metodología del aula invertida en asignaturas de Derecho Financiero y Tributario, planteada en el entorno virtual, presenta singularidades, de la que derivan aspectos muy positivos pero también dificultades y problemas que a continuación se expondrán, poniendo especial énfasis en los siguientes ítems: la comunicación, tanto en lo que se refiere a la explicación de la metodología en sí como a la desarrollada durante las distintas fases del aula invertida, la adquisición de conocimientos y el uso de TICs con finalidad educativa, en el caso concreto, los recursos del campus virtual de la Universidad de Extremadura. Una vez detectadas las dificultades o carencias, se reflexionará sobre las posibles soluciones y sobre la idoneidad del desarrollo de esta metodología en un entorno virtual. Se completará con algunas menciones a los resultados provisionales de una encuesta de satisfacción donde los estudiantes, además de valorar la metodología, exponen las dificultades con las que se han encontrado pero también aquellos aspectos que más le han gustado y su posición ante la aplicación del aula invertida de forma más genérica en otras asignaturas del grado.

El objetivo es la mejora continua de la aplicación del aula invertida utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación que revierta en una mejor recepción por parte de los docentes y los discentes.

PALABRAS CLAVE: aula invertida; TICs; campus virtual; aprendizaje; debate; creatividad y motivación.

1. INTRODUCCIÓN

La metodología de innovación docente aula invertida potencia el aprendizaje autónomo y colaborativo del alumnado y transforma el aula en un espacio de debate para la transmisión de conocimientos y experiencias de aprendizaje, así como para la generación de ideas de forma individual y colectiva. Es un enfoque que da el protagonismo al estudiante, que aprende haciendo y no memorizando, fomentando su creatividad y motivación, transformando al profesor de simple transmisor de conocimientos en las tradicionales clases magistrales a una figura de apoyo y guía.

El grupo de innovación docente “Educación creativa” de la Universidad de Extremadura lleva dos años desarrollando la metodología del aula invertida en distintas titu-



laciones, en su mayoría del ámbito de conocimiento de las Ciencias Sociales. El curso 2020/2021 se planteó como un primer acercamiento y su implementación se desarrolló de forma presencial, utilizando el campus virtual casi exclusivamente para subir los materiales necesarios para que los estudiantes pudieran trabajar de forma autónoma y adquirir los conocimientos previos e indispensables para el desarrollo de las actividades en el aula. En el curso 2021/2022 el proyecto de innovación docente no solo se plantea como una consolidación de esta estrategia por parte de los docente participantes, sino que persigue su implementación con el concurso de las TICs y concretamente los recursos del campus virtual de la Universidad de Extremadura. Los profesores o profesoras han optado, según distintos criterios, por un tratamiento híbrido o exclusivamente virtual.

El planteamiento de esta comunicación es el análisis de los problemas detectados en el desarrollo de la metodología en asignaturas de Derecho Financiero y Tributario en varias disciplinas jurídicas con especial énfasis en los siguientes ítems: la recepción por parte del estudiante de la información transmitida por el docente de cómo se va a desarrollar la actividad o actividades bajo este sistema; la comunicación entre estudiantes y entre docente y discentes en las distintas fases del proceso; la adquisición de conocimientos y el uso de TICs.

Para que el análisis sea lo más completo posible, se comparará en la medida de lo posible con la experiencia del curso anterior en un entorno presencial y las opiniones (provisoriales) vertidas por el alumnado en las encuestas cumplimentadas al final de cada semestre.

2. EL AULA INVERTIDA COMO METODOLOGÍA DE INNOVACIÓN DOCENTE Y SU IMPLEMENTACIÓN A TRAVÉS DEL CAMPUS VIRTUAL

La enseñanza universitaria está sufriendo una mutación en la que pervive la convivencia entre la clase magistral y la implementación de metodologías de innovación docente en un entorno presencial, no presencial e híbrido que ha tenido un desarrollo exponencial consecuencia del confinamiento por la crisis sanitaria del coronavirus Sars-Cov-2. En este sentido, y con el ánimo de contextualizar la situación actual, se ha detectado en el curso 2021/2022 un descenso de la asistencia del alumnado de forma general con respecto al curso anterior, que fue el primero presencial después del confinamiento del año 2020. Se arrastran carencias por la no presencialidad impuesta por la situación sanitario que obligó a las universidades presenciales a adaptarse en 48 horas e implicó que los profesores y profesoras tiraran de ingenio pero las carencias tecnológicas y metodológicas están pasando factura. A esta problemática se añade una escasa motivación ante las actividades planteadas y una falta de concentración muy acusada. Este escenario interpela a los docentes a reinventar el modelo de enseñanza-aprendizaje para adaptarlo a una situación coyuntural que se va a extender durante unos años. En este sentido, las metodologías de innovación docente pueden ser grandes aliadas.



Independientemente de las circunstancias aludidas que escapan a nuestra comprensión o control, es obvio la necesidad de plantear otro modelo de aprendizaje donde prime la adquisición de competencias y el desarrollo de actividades prácticas, apostando por una educación superior dirigida a formar profesionales para el mercado laboral que tengan conocimientos pero que además se adapten a un entorno cambiante.

Una de estas metodologías que pueden coadyuvar a la consecución de estos objetivos es el aula invertida que implica una inversión de los papeles entre el profesor y el estudiante en el proceso de enseñanza – aprendizaje. El discente debe colaborar activamente en su aprendizaje¹ mediante la adquisición de una parte de los conocimientos de forma autónoma, adquiriendo en el proceso habilidades y competencias, algunas de las cuales son especialmente importantes en las profesiones jurídicas como el espíritu crítico o la comprensión oral y escrita, transformando el aula en un espacio colaborativo y de debate donde el docente actúa como guía o tutor.

La inversión se traduce en que el estudiante desarrolla antes de la clase un conocimiento previo de la asignatura con los materiales que previamente le ha proporcionado el profesor, utilizando distintos soportes o recursos para, posteriormente debatir en el aula, exponer dudas, resolver supuestos prácticos con la finalidad de profundizar en la materia objeto de estudio.

Las ventajas que se derivan de esta metodología son una participación más activa del participante, se encuentran más motivados y adquieren responsabilidad sobre el desarrollo, los tiempos de aprendizaje y la adquisición de aptitudes y habilidades a través de las actividades planteadas. Los inconvenientes están en relación directa con la percepción ante el planteamiento del formato y el grado de resistencia de los estudiantes pero también se deriva de la propia estructura de los estudios de grado que obstaculizan el empleo de técnicas de innovación docente dadas las extensiones de las materias y el poco tiempo disponible para impartirlas. Es inasumible que toda la asignatura se realice exclusivamente bajo este formato porque necesita un tiempo del que no se dispone.

El planteamiento del desarrollo del aula invertida en un entorno virtual o híbrido presentaba varias ventajas a priori: por una parte, el aprovechamiento de los recursos de un infrautilizado campus virtual que es algo más que un apoyo al aula presencial. En este sentido, es muy interesante la aseveración de que el campus virtual debe entenderse como una extensión del aula presencial, en consecuencia es “un solo ambiente de aprendizaje, el cual utiliza varios espacios, recursos y herramientas”². Por otra parte, la mejora en las

- 1 BERENGUER ALBADALEJO, C.: “Acerca de la utilidad del aula invertida o Flipped Classroom”, en *XIV Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanzas universitarias: enfoques pluridisciplinares*, 2016, p.1469.
- 2 GÓMEZ VERA, K.: *El desafío de las nuevas tecnologías: el uso del aula virtual y su influencia en el rendimiento académico*, en *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, Universidad Católica de Ecuador, 2019, p.52.



habilidades tecnológicas y en el uso de aplicaciones y recursos educativos y, por último, la flexibilidad temporal que ofrecen las TICs ya que se puede elegir el momento, el lugar y el ritmo de aprendizaje, subsanando en alguna medida la escasez temporal para el desarrollo de las materias a las que se aludía anteriormente.

La implementación del aula invertida se desarrolló en el primer semestre en la asignatura troncal Sistema Tributario Español del Grado en Administración y Gestión Pública y se basaba en el estudio de las deducciones en la cuota diferencial del IRPF: la deducción por maternidad y la deducción por circunstancias familiares reguladas en los artículos 80 y 81 bis LIRPF. Se eligió esta parte de la asignatura por varias razones: primero, es un tema susceptible de generar debate, segundo, tiene una indudable aplicación práctica y tercero, presenta una dificultad baja o media.

Se desarrolló exclusivamente en el aula virtual de la asignatura y el desarrollo de forma muy resumida era el siguiente: los estudiantes debían visualizar o leer una serie de materiales en distintos soportes y, posteriormente, realizar una serie de actividades evaluables. Se habilitó además un foro de dudas y debates. En el diseño de la actividad se utilizaron las herramientas restricciones de acceso y finalización de la actividad de *Moodle* para que los estudiantes, obligatoriamente, tuvieran que cumplir una condición antes de poder acceder al siguiente recurso, actividad o tarea. Así, por ejemplo, tenían que abrir los archivos o videos para tener acceso al siguiente recurso, estaban obligados a participar en el foro al menos una vez o la condición del cuestionario era sacar una nota mínima de aprobado.

En el segundo semestre, se está desarrollando en la asignatura Administración de las Organizaciones Turísticas del Grado en Turismo. Es una asignatura optativa y compartida, por eso se ha optado por el formato híbrido. En este caso, como tienen que realizar un trabajo evaluable que consiste en la elaboración de un informe como asesores de un empresario turístico que va a iniciar una nueva actividad, se ha desarrollado una primera etapa mediante clase magistral para la explicación somera de los conceptos tributarios y el sistema tributario español y se han subido los recursos necesarios para que el alumnado pueda realizar el informe: videos, artículos, acceso a la página web de la Agencia Tributaria, modelos tributarios, etc., se ha habilitado un foro de dudas y se han desarrollado tutorías grupales tanto de forma presencial como a través de la plataforma zoom para resolver tanto dudas generales como concretas, ofreciendo atención personalizada a cada grupo de trabajo. Todavía se está desarrollando el proceso de tutorización ya que el plazo de entrega del trabajo no finaliza hasta el 2 de junio. Se les ha informado, además, de que la presentación del trabajo mediante la utilización de algún recurso audiovisual les reportará una mayor nota con el objetivo de que utilicen aplicaciones y recursos TICs.



3. ALGUNOS ASPECTOS DE ESPECIAL INTERÉS DERIVADOS DE SU DESARROLLO EN UN ENTORNO VIRTUAL

La metodología del aula invertida implica más trabajo para el docente que tiene que desarrollar su actividad en varias fases o momentos: antes, durante y después de la implementación del aula invertida:

- Antes, porque tiene que diseñar como va a aplicar en su asignatura el aula invertida: qué parte de la materia va a escoger en base a los objetivos que persiga, qué materiales son los indicados para el aprendizaje autónomo y en qué soportes, qué actividades se van a desarrollar en el aula teniendo en cuenta el perfil de nuestros estudiantes y cómo se van a evaluar las actividades.
- Durante, cómo va a asumir el rol de acompañamiento y guía, la detección de las carencias o dificultades de los estudiantes y el establecimiento de los mecanismos para que haya una comunicación fluida
- Después, mediante la evaluación de las actividades, poniendo el énfasis no solo en la adquisición de conocimientos sino en la participación y en la adquisición de determinadas habilidades o competencias. Se completará con la recepción de las opiniones de los discentes sobre aquellos aspectos que les han resultado más complicados

Como se puede observar, hay muchas cuestiones a las que hay que atender pero en este epígrafe el análisis se va a centrar en algunos aspectos que han tenido especial interés, consecuencia del traslado de la metodología a un entorno virtual o híbrido y derivado de las experiencias desarrolladas en los dos últimos cursos en asignaturas de Derecho Financiero y Tributario.

3.1. La recepción por parte del estudiante de la información

Uno de los pilares en que se basa el aula invertida es la comunicación en todo su desarrollo. Pero es especialmente importante que el docente, antes de la implementación de la metodología en su materia, informe a sus estudiantes de qué es el aula invertida, cómo se va a desarrollar, qué tareas o actividades tienen que realizar y cómo se van a evaluar.

En el primer semestre, todas estas cuestiones se explicaron a través de un mensaje en el foro y se reforzó posteriormente de manera presencial. En el segundo semestre, fue al revés, se explicó de todos los pormenores en clase y se respondieron a todas las dudas y en el aula virtual se publicó toda la información con todos los detalles y las posibles dudas.

Se observa, en general, que la explicación sea presencial, la razón puede ser la falta de atención y concentración a la que se aludía al principio de este trabajo y que se atribuye, entre otras razones, a la existencia de un exceso de estímulos y una capacidad para realizar varias tareas que dificultan que puedan mantener la concentración durante demasiado



tiempo en una sola cosa. A lo que se añadiría la falta de comprensión lectora en gran parte del alumnado³. Leen poco, leen deprisa y leen sin saber que leen.

Sin embargo, no toda la “culpa” se le puede achacar a los estudiantes. El docente debe transmitir la información de forma clara y sencilla, simplificando el discurso para que lo importante resalte sobre lo accesorio.

3.2. La comunicación entre docente y discentes

En el primer semestre se utilizó el foro como principal medio de comunicación para la resolución de dudas y la generación de cuestiones de interés, debates, etc. A pesar de su flexibilidad, presenta una serie de limitaciones al igual que el correo electrónico al ser una herramienta asíncrona. Para la resolución de dudas más complejas es necesario las tutorías, ya sean presenciales o por zoom u otra plataforma porque se genera una retroalimentación de manera síncrona y hay una comunicación oral que puede resultar más accesible para la comprensión.

A pesar de las limitaciones que se han apuntado, el foro se ha destapado como un recurso muy valioso en la implementación del aula virtual. El foro creado para la asignatura Sistema Tributario Español tenía una condición: había que participar al menos una vez para tener acceso al siguiente recurso ya fuera preguntando una duda, respondiendo a alguna de las cuestiones planteadas o exponiendo una opinión o línea de debate. La idea era fomentar la participación y dar el protagonismo a los alumnos y alumnas y que la docente solo interviniese para aclarar o añadir algo. La participación fue más alta de lo esperado y los estudiantes intervinieron una media de tres veces, no solo preguntando, sino también interaccionando con el resto de los compañeros. Las preguntas y los planteamientos eran originales y, en más de una ocasión, la respuesta a las cuestiones formuladas supuso un reto para la profesora.

3.3. La adquisición de conocimiento por el alumnado

El aula invertida implica que una parte del aprendizaje sea autónomo y que la resolución de las dudas y la profundización en aquellos aspectos más importantes se produzca en el aula con el resto de los compañeros y compañeras y con el docente. El proceso de enseñanza- aprendizaje es más rico y prima la comprensión frente a la memorización. Sin embargo, no se puede negar que supone un sobreesfuerzo para el alumnado que, además, no está acostumbrado a este enfoque. Por tanto, es un proceso complicado ese cambio de modelo y de forma de estudiar

3 BARREIRO GEN, M.: *Propuesta para la introducción del aula invertida en la docencia de Economía* en Revista Educativa Hekademos, 24, 2018, pág. 53.



En la experiencia de innovación docente, en este ítem se ha producido una divergencia entre la percepción de la docente y la del alumnado. Mientras que la primera está razonablemente contenta de los resultados una vez revisadas las tareas evaluables, la participación en los foros y tutorías; las opiniones del alumnado, todavía provisionales y sin ningún tipo de tratamiento estadístico, no son halagüeñas y entran en contradicción con otra de las preguntas formuladas en las que se les cuestiona si les gustaría cursar otras asignaturas con esta metodología las respuestas son mayoritariamente positivas. Algunas de las respuesta a la pregunta “Dificultades que has encontrado en la metodología Aula invertida” son:

“El único inconveniente que he encontrado al trabajar en el aula virtual es que había varios documentos demasiado extensos lo que hace que me haya cansado o desconectado con mayor facilidad en algunas ocasiones. Aunque haya varios enlaces o documentos, lo prefiero antes que pocos y largos”.

“Al principio, no sé muy bien si mi contenido, se ajusta a lo que el profesor pide”.

“Quizá la lectura por nuestra cuenta de largos y pesados documentos, aunque entiendo que es necesario para llegar a comprender la materia”.

“No le saco ningún punto negativo, ayuda a la mejor comprensión de la asignatura”.

Esperando a los resultados definitivos, la percepción es que el resultado final es positivo porque han aprendido, han comprendido, han participado, han debatido pero el proceso les ha resultado duro, les ha generado incertidumbre, les ha supuesto mucho tiempo, etc. El próximo paso, una vez que se tengan los resultados es la detección de los concretos problemas para intentar plantear soluciones que mejoren el desarrollo del aula invertida.

3.4. El uso de TICs como valor añadido

La implementación del aula invertida en un entorno virtual permite que, paralelamente a las explicaciones presenciales, se pueda desarrollar las actividades evaluables campus virtual sin que suponga un coste de tiempo en la planificación de la asignatura. Además, el entorno virtual favorece la participación de aquellos alumnos que por vergüenza o inseguridad no aportan su opinión presencialmente, mejora la interacción y el intercambio de información y ayuda al docente para el seguimiento de los estudiantes durante el desarrollo de metodología aula invertida.

A lo que se añade, el uso de recursos con finalidad educativa a los que no se está acostumbrado y que, al principio, les resulta complicado como las búsqueda de información y la asimilación de recursos documentales. En este sentido el docente debe entrenar a los alumnos sobre la forma de visualizar recursos y resolver las dudas que generen el uso de las TICs.

Los estudiantes han valorado especialmente el uso de cuestionarios *online*, las tareas enlazadas y los foros de dudas.



4. CONCLUSIONES

La metodología aula invertida, ya se ha mencionado, es inasumible aplicarla en toda la materia y se debe combinar con otros sistemas de innovación y también con las clases magistrales, indispensables en el estudio del ámbito de las ciencias jurídicas pero es un instrumento muy interesante para promover un aprendizaje más autónomo, el espíritu crítico y la participación del alumnado. El uso de las TICs puede ayudar a la consecución de estos objetivos.

En la implementación de este enfoque, hay varios aspectos que hay que tener presentes:

- PRIMERO. No es una decisión baladí en qué momento se va a implementar el aula invertida. Necesita de un clima de confianza entre docentes y discentes, por lo que lo ideal es que se desarrolle en la segunda mitad del semestre pero tampoco al final, porque juega en contra de su éxito el cansancio de los estudiantes y la inminencia de los exámenes entre otras circunstancias reseñables⁴.
- SEGUNDO. Es indispensable que se diseñen actividades atractivas y que se evalúen de forma generosa, no solo como una forma de motivación que a veces es cuestionable, sino también para compensar el sobreesfuerzo que se le va a exigir al estudiante⁵.
- TERCERO. El docente tiene que atender a los estudiantes de forma personalizada, detectando y solucionando los distintos obstáculos que se presenten, explicando aquello que no se entienda y resolviendo las dudas que se formulen. El diseño de itinerarios alternativos en el campus virtual puede ser una solución y ayudará al docente a detectar las dificultades y las necesidades de su alumnado.

Esta exigencia obliga a descartar aquellas asignaturas que tengan un gran número de alumnos matriculados.

- CUARTO. Las carencias que se detectan en el aprendizaje autónomo, aunque son parcialmente resueltas a través de foros y correo electrónico, necesitan del apoyo de la clase presencial o en su defecto de una tutoría *online* síncrona donde haya una retroalimentación y una comunicación directa.

La propuesta con respecto al aula invertida es que, aunque su desarrollo en el campus virtual es interesante y presenta ventajas como la flexibilidad, el aumento de la participación y es una solución a la falta de tiempo, necesita de la presencialidad para la

4 DIAZ CALVARRO, J.M.: “Experiencia aula invertida en Derecho Tributario: cuando los árboles no te dejan ver el bosque”, en *Clases invertida: una aplicación multidisciplinar*, Ratio legis, 2021, pág. 46.

5 LÓPAZ PÉREZ, A.M.: “La aplicación de técnicas de grupo a la docencia de derecho tributario a través de las TIC”, en *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*, Universidad Oberta de Cataluña, 2021, p.29.



resolución de dudas y la celebración de debates, por lo que la apuesta es un modelo híbrido que aúne presencialidad y no presencialidad y que incluya el uso de TICs.

BIBLIOGRAFÍA

- BARREIRO GEN, M.: *Propuesta para la introducción del aula invertida en la docencia de Economía* en Revista Educativa Hekademos, 24, 2018.
- BERENGUER ALBADALEJO, C.: “Acerca de la utilidad del aula invertida o Flipped Classroom”, en *XIV Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanzas universitarias: enfoques pluridisciplinares*, 2016.
- DIAZ CALVARRO, J.M.: “Experiencia aula invertida en Derecho Tributario: cuando los árboles no te dejan ver el bosque”, en *Clases invertida: una aplicación multidisciplinar*, Ratio legis, 2021.
- GÓMEZ VERA, K.: *El desafío de las nuevas tecnologías: el uso del aula virtual y su influencia en el rendimiento académico*, en ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales, Universidad Católica de Ecuador, 2019.
- LÓPAZ PÉREZ, A.M.: “La aplicación de técnicas de grupo a la docencia de derecho tributario a través de las TIC”, en *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*, Universidad Oberta de Cataluña, 2021.



EL FOMENTO DEL BUEN USO DEL LENGUAJE JURÍDICO A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE EN LÍNEA Y “A TU RITMO”

Andrea GARRIDO JUNCAL

Profesora contratada doctora de Derecho Administrativo

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN: En la actualidad, una realidad es incontestable: Una parte del alumnado que estudia el título de Grado de Derecho tiene serias dificultades para expresarse y esta deficiencia lingüística constituye un problema a corto y a largo plazo. A pesar del interés del problema, existe mucha confusión en cómo encararlo, hasta el punto de que se discute, por ejemplo, si es competencia de la Universidad cubrir las deficiencias de la escuela primaria o secundaria o si se podrían descontar puntos de una calificación final por la comisión de faltas de ortografía. Respecto a esta cuestión tan polémica, cabe realizar una breve consideración. Resulta obvio que la función principal del docente universitario no es la enseñanza de la lengua; pero es incontestable también que la formación de cualquier profesional es inconcebible sin un dominio amplio de lo primero. A partir del escenario expuesto, el objetivo principal de nuestra contribución es explicar cómo recurriendo a la modalidad de aprendizaje en línea y a tu ritmo, que es un modelo de actividad formativa que ofrece, entre otros, el INAP, podríamos sensibilizar o concienciar a nuestros estudiantes de la importancia del buen uso del lenguaje jurídico.

PALABRAS CLAVE: habilidades comunicativas; aprendizaje en línea; lenguaje jurídico.

1. INTRODUCCIÓN

Partiendo de la certeza de la siguiente afirmación «no habrá ser humano completo, es decir, que se conozca y se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de su lengua», se analizan las participaciones del alumnado inscrito en la asignatura de Derecho Administrativo I que se imparte en el Grado de Derecho de la Universidad de Santiago y se constata la comisión de un amplio número de errores en la elección del vocabulario, de las formas gramaticales y, en última instancia, en el estilo. En general, se comprueba que los estudiantes no distinguen los niveles de habla, los cuales varían atendiendo a diferentes factores: el medio de expresión utilizado, la materia sobre la que versa la comunicación o el ambiente en el que la misma se produce. Es decir, ellos escriben igual que hablan, exponen una anécdota familiar del mismo modo que comentan una sentencia del Tribunal Constitucional y emplean las mismas expresiones con independencia de que sea su tiempo de ocio o lectivo.

Si algo caracteriza al Derecho en nuestros tiempos, es el notorio papel que la lingüística ha cobrado. En este campo, el jurista se enfrenta a una experiencia compuesta por unos



términos muy específicos y peculiares; aquellos de los contratos, los actos administrativos, los testamentos, las resoluciones judiciales y, sobre todo, las normas. Existe, en suma, un lenguaje especial o tecnoletó- el llamado leguaje jurídico- cuyo conocimiento es difícil, pero ineludible para el sujeto que quiera dedicarse a este ámbito de actividad. El letrado debe moverse entre los arcaísmos de raíz griega y latina, el léxico de la Revolución Francesa y los neologismos; esto es, entre el *otrosí* o el *considerando*, el poder constituyente y el *leasing* o el *holding*.

Con asiduidad se hace referencia a la necesidad de un lenguaje por parte de los poderes públicos carente de marcas de estilo propias, distintas a las del leguaje general. Se reclama continuamente que lo que se dirija a los ciudadanos sea claro y sencillo de leer y, en ningún caso, se den entrada a unas pautas de redacción que tiendan a oscurecer el mensaje o a entorpecer su comprensión. Las reiteradas peticiones anteriores parten de un hecho: Todos estamos sometidos al ordenamiento jurídico, tanto si somos juristas como si no lo somos. Es preciso destacar aquí que el art. 9.1 de la Constitución declara que «los ciudadanos y los poderes públicos están sujetos a la Constitución y al resto del ordenamiento jurídico».

Ahora bien, el esfuerzo por modernizar el lenguaje no implica desterrar ciertas expresiones, como algunos latinismos (*habeas corpus*, *in dubio pro reo...*), que el hablante formado ha incorporado a su acervo lingüístico. Suprimirlas, entiende Muñoz Machado, podría acarrear un divorcio de las fuentes del derecho y de las fuentes del idioma. «El derecho es un lenguaje técnico y no puede prescindir de su tecnicidad. Tiene ese tipo de expresiones que no hay que vulgarizar. Además, cada una de esas expresiones latinas en muchos casos representa instituciones que, para explicar en castellano, necesitarían muchas páginas. No pretendemos la exclusión de los latinismos: forman parte de la tradición y la tecnología jurídica, y son muy útiles y las sigue utilizando habitualmente la jurisprudencia. No se puede imponer a los tribunales ni a los juristas formas del lenguaje que les son externas o que excluyen algo que han usado siempre»¹.

A lo largo de los años, es cierto que el denominado “subcódigo burocrático u oficialesco” ha sido objeto de múltiples mejoras como consecuencia de su trascendencia colectiva. En concreto, en el 2011, se presentaba un *Informe para la modernización del lenguaje jurídico* elaborado por una comisión integrada por miembros del Ministerio de Justicia, de la Real Academia Española, del Consejo General del Poder Judicial, de la Abogacía Española y de la fiscalía general del Estado, así como de profesores de Universidad y profesionales de los medios de comunicación. El 25 de enero de 2017 se hacía público el *Libro de estilo de la Justicia*, un manual editado en colaboración con el Consejo General del Poder Judicial y redactado por el también académico Salvador Gutiérrez, catedrático de Lingüística. En 2021 se firmó el Protocolo general de colaboración para el fomento de un lenguaje jurídico

1 “La claridad de los textos es un deber para el jurista”, noticia publicada en el País, 24 de enero de 2017.



moderno y accesible para la ciudadanía. No obstante, es conveniente advertir que, en esta materia, los avances son, si bien loables, tímidos e insuficientes.

El lenguaje jurídico continúa caracterizándose por su complejidad y es posible que su pretendida claridad o sencillez sea una utopía. En esta disciplina, se defiende que el mejor actuar es el minucioso o con rigor. Una simple coma mal usada en un texto jurídico puede ocasionar graves problemas, incluso puede costar un millón de dólares. La siguiente cláusula establece una duración diferente del contrato si se escribe una coma antes de la locución «a menos que»:

a) El contrato permanecerá vigente durante el plazo de cinco años desde la fecha de la firma, y después de eso por periodos sucesivos de cinco años, a menos que sea cancelado por medio de una notificación escrita de cualquiera de las partes con un año de antelación.

b) El contrato permanecerá vigente durante el plazo de cinco años desde la fecha de la firma, y después de eso por periodos sucesivos de cinco años a menos que sea cancelado por medio de una notificación escrita de cualquiera de las partes con un año de antelación.

Tal y como está redactado el párrafo a), el contrato puede ser cancelado legalmente a partir del segundo año. En cambio, según el párrafo b), el contrato debe tener una duración mínima de cinco años. Dos compañías canadienses firmaron un contrato para que una de ellas colocara los postes telefónicos que le pedía la otra. Como el precio de los postes aumentó en poco tiempo, a la empresa instaladora le dejó de interesar el negocio y avisó a la otra que, al cabo de un año, rescindiría el contrato. El periódico *New York Times* comentó el largo y costoso litigio que mantuvieron esas dos empresas por la interpretación de la mencionada coma².

Para algunos, el lenguaje jurídico se caracteriza por ser un lenguaje rebuscado, arcaico, oscuro, complejo y difícil, lo que impide en ocasiones, al ciudadano medio, la comprensión de las normas o las sentencias. Teniendo en cuenta que la Constitución garantiza la seguridad jurídica, ha surgido un movimiento a favor de la modernización del lenguaje jurídico, el cual busca básicamente que la claridad sea su principal signo distintivo.

Llegados a este punto, surge la duda de si esta pretendida transparencia es viable o, por el contrario, comportaría algunos riesgos. Según el sector más crítico, las especificidades del lenguaje jurídico son las que consiguen que los legos en la materia puedan comprender los hechos que se relatan. Son, por tanto, una garantía y, en ningún caso, debería forzarse una actualización del lenguaje jurídico para convertirlo en coloquial.

A pesar de las reticencias de una parte de juristas, en los últimos años se ha trabajado en esta línea. La Carta de Derechos del Ciudadano ante la Justicia, aprobada por unani-

2 "7 casos en los cuales un error de puntuación u ortografía costaron millones", noticia publicada 10 de septiembre de 2017, <https://www.bbc.com/mundo/noticias-40589915>
JIMÉNEZ YÁÑEZ, R. Y MANTECÓN, J.: *Escribir bien es de justicia*, Aranzadi, 2012.



midad en el Congreso de los Diputados el 16 de abril de 2002, ha supuesto un antes y un después; al reconocer el derecho a comprender.

Bajo el impulso del Ministerio de Justicia, se constituyó la Comisión para la Modernización del lenguaje jurídico, que elaboró varios informes con la colaboración de un grupo de Universidades y el apoyo de la Real Academia de la Lengua Española. Entre los informes redactados, podríamos mencionar los siguientes:

- Lenguaje de las normas
- Lenguaje escrito
- Lenguaje jurídico en los medios
- Lenguaje oral
- Plantillas procesales
- Políticas públicas comparadas
- Recomendaciones de la Comisión de Modernización del Lenguaje Jurídico

A pesar de que los trabajos expuestos incluyen una gran retahíla de recomendaciones dirigidas a los profesionales del Derecho, no pude obviarse que las sentencias farragosas no han cesado de dictarse y que la redacción de algunas normas recientes deja bastante que desear, aunque los principios de buena regulación deberían haber evitado su entrada en vigor. Sea como fuere, con esos materiales nosotros trabajamos y explicamos una asignatura, lo cual puede suponer un hándicap a la hora de perfeccionar las habilidades comunicativas de nuestros estudiantes.

Con el Plan de Bolonia, se ha querido generar un escenario participativo en el que los alumnos dejan de ser meros receptores de información, para pasar a ser agentes activos. En las guías docentes plasmamos que la enseñanza no perseguirá sólo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo competencias, las cuales se clasifican en generales y específicas.

Competencias generales:

- CG1, Capacidad de comprensión, análisis y síntesis.
- CG2, Capacidad de organización y planificación.
- CG5, Capacidad de obtención y gestión de la información.
- CG6, Capacidad de resolución de problemas.
- CG7, Capacidad de decisión.
- CG8, Razonamiento crítico.
- CG9, Compromiso ético y deontológico.
- CG10, Trabajo en equipo, incluidos los equipos de carácter interdisciplinar.



- CG12, Capacidad de relación interpersonal en un contexto profesional.
- CG13, Reconocimiento de la diversidad y de la multiculturalidad.
- CG14, Aprendizaje autónomo.
- CG15, Adaptación a nuevas situaciones.
- CG16, Creatividad.
- CG17, Liderazgo.
- CG19, Iniciativa y espíritu emprendedor.
- CG20, Motivación por la calidad y la excelencia profesional.
- CG21, Sensibilidad hacia temas de la realidad social, económica y ambiental.
- CG22, Espíritu de superación.

Competencias específicas:

- CE1, Utilizar los principios de libertad, igualdad, justicia y pluralismo y los valores democráticos y de una cultura de paz en la interpretación del Ordenamiento jurídico, con especial atención a los derechos fundamentales.
- CE2, Percibir el carácter unitario del Ordenamiento jurídico y conseguir la necesaria visión sistemática y de conjunto de los problemas jurídicos.
- CE3, Percibir la interrelación del Derecho con otras disciplinas científicas y con los problemas de la sociedad.
- CE4, Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, culturales, personales y sociológicos, entre otros, considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.
- CE5, Adquirir el dominio de las técnicas de obtención de información jurídica.
- CE6, Comprender las distintas formas de creación del Derecho en su evolución histórica y en su realidad actual.
- CE7, Manejar e interpretar correctamente las distintas fuentes jurídicas.
- CE8, Adquirir la capacidad de razonamiento y argumentación jurídica con una conciencia crítica en el análisis del Ordenamiento.
- CE9, Comprender y conocer las principales instituciones jurídicas públicas y privadas en su génesis y bases conceptuales.
- CE11, Adquirir la capacidad de redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, utilizando términos jurídicos precisos, claros y comprensibles.
- CE12, Adquirir la capacidad de analizar y resolver los problemas que suscite la práctica y la aplicación del Derecho.



2. LOS PROBLEMAS DERIVADOS DE LA COMISIÓN DE ERRORES DE COMUNICACIÓN EN EL ÁMBITO ACADÉMICO Y SOCIAL

Una mala comunicación tiene unas consecuencias negativas tanto en el ámbito académico como en el social.

En el ámbito académico, por ejemplo, un manejo erróneo del lenguaje desluce los exámenes y, en definitiva, influye en la calificación final de la asignatura. Sin embargo, un documento mal escrito o confuso puede tener, por supuesto, una trascendencia mayor. A estos efectos, podríamos mencionar el revuelo causado a raíz de las cláusulas suelo que se incluyeron en los préstamos hipotecarios.

De todos modos, los casos en los que se incurre en una comunicación ineficaz son infinitos. A estos efectos, recomendamos consultar el blog “lenguaje jurídico administrativo” de Javier Badía, en el que se puede encontrar un apartado que se centra en “Las perlas del BOE” (<https://lenguajeadministrativo.com/tag/boe/>)

El empleo de una determinada terminología no será un tema menor cuando nuestros estudiantes comiencen a ejercer la profesión de juez, funcionario o abogado.

El art. 418. 6 de la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial describe, como falta grave cometida por los Jueces y Magistrados en el ejercicio de sus cargos, “*la utilización en las resoluciones judiciales de expresiones innecesarias o improcedentes, extravagantes o manifiestamente ofensivas o irrespetuosas desde el punto de vista del razonamiento jurídico*”.

Por otra parte, el art. 54.1 del Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público, exige “*tratar con atención y respeto a los ciudadanos, a sus superiores y a los restantes empleados públicos*”.

El incumplimiento de los dos preceptos transcritos puede dar lugar a la instrucción de un procedimiento disciplinario. El análisis de algunas sanciones impuestas en este contexto puede servir, en nuestra opinión, para que los alumnos sean conscientes de que un mal uso del lenguaje, además de transmitir una pésima imagen del profesional, tiene unas consecuencias legales. Consideramos que la mejora de las habilidades comunicativas es también posible a partir del conocimiento de algunos expedientes disciplinarios que se han tramitado porque las personas no se han expresado adecuadamente y, en todo caso, conforme a lo dispuesto en el ordenamiento jurídico.

En particular, pensamos que puede resultar sumamente interesante una lectura de los dictámenes emitidos por la Comisión de Ética Judicial en relación con la posible colaboración de los jueces con los medios de comunicación. Si bien se parte de la premisa de que los integrantes de la Carrera judicial gozan, como cualquier ciudadano, del derecho fundamental a la libertad de expresión, se hace hincapié en que el ejercicio de este derecho está sometido a unos límites que nacen de su condición de representantes del poder judicial. La prudencia, la moderación y la cautela deben presidir las intervenciones de los jueces, en



especial en los programas en los que se desencadena o busca un debate acalorado, a juicio de este órgano.

El panorama cambia totalmente si nos referimos a los abogados, pues a los letrados se les permiten las manifestaciones agresivas o expresiones innecesarias o vejatorias. Por tanto, a los abogados se les reconoce una amplia libertad de expresión en sus relaciones con los tribunales y con las partes procesales.

Desde nuestro punto de vista, el estudio del régimen disciplinario que se les aplica los jueces, empleados públicos o abogados puede ser un buen método para concienciarles de que no todo vale y, lo más importante, del riesgo de ser sancionados en el supuesto de que no se expresen adecuadamente.

3. LAS CARENCIAS LINGÜÍSTICAS Y DE EXPRESIÓN DE UNA PARTE DEL ALUMNADO

A la hora de impartir nuestras clases, nos enfrentamos al reto de transmitir unos conocimientos con un lenguaje específico y a un público muy heterogéneo. Una parte del alumnado que estudia el título de Grado en Derecho tiene serias dificultades para expresarse y, desde nuestro punto de vista, esta deficiencia lingüística es necesario corregirla.

Resulta obvio que la función principal del docente universitario no es la enseñanza de la lengua; pero es incontestable también que la formación de cualquier profesional (abogado, ingeniero, psicólogo, etc.) es inconcebible sin un dominio amplio de lo primero. FONT I LLOVET cree que el estudiante universitario se encuentra en la necesidad de formarse criterios y valores satisfactorios para su realización personal, y no solamente para su capacitación laboral o profesional. A partir de la constatación de este dato, este autor considera que, junto a sus funciones tradicionales –creación y transmisión de la ciencia y de la cultura, enseñanza de las profesiones, investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia–, la Universidad va a tener que desarrollar cada vez más una nueva función de continuación o desarrollo de la educación general.³

Además, las guías docentes anuncian, como objetivos de las asignaturas de Derecho, el desarrollo de competencias tales como:

CE11.- Adquirir la capacidad de redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, utilizando términos jurídicos precisos, claros y comprensibles

CE8.- Adquirir la capacidad de razonamiento y argumentación jurídica con una conciencia crítica en el análisis del Ordenamiento

3 "Enseñanza, aprendizaje y educación en el Derecho administrativo", *Revista de administración pública*, núm. 153, 2000, págs. 253-254.



4. ¿LA ORATORIA ES UNA ASIGNATURA PENDIENTE EN EL GRADO DE DERECHO?

4.1. La materia “Técnicas de Expresión Oral y Escrita Aplicadas al Derecho” implantada en el Plan de estudios de la Universidad de Santiago de Compostela

La oratoria no es, en principio, una asignatura pendiente en la Universidad de Santiago de Compostela. Hace unos años se decidió implantar en el Plan de estudios la materia “Técnicas de Expresión Oral y Escrita Aplicadas al Derecho”, que ha tenido buena acogida.

Sin embargo, detectamos tres defectos. En primer lugar, los profesores responsables de impartirla son periodistas y no juristas. En segundo lugar, la asignatura se estructura en clases teóricas y clases interactivas, cuando debería ser eminentemente práctica. En tercer y último lugar, es una materia que, por desgracia, no se oferta en otros centros (Facultad de Ciencias Políticas o Facultad de Relaciones Laborales) donde también se imparten asignaturas de Derecho.

4.2. La liga de debate organizada por la asociación de estudiantes

Para aquellos alumnos que les apasione el mundo de la oratoria, la asociación de estudiantes organiza una liga de debates con el apoyo de la Facultad de Derecho. No obstante, respecto de esta iniciativa, conviene resaltar que surge en respuesta a un interés de la asociación de estudiantes, que el nivel de participación en esta actividad es bajo y que el perfil de alumnado que se apunta suele tener ya unas capacidades dialécticas y argumentativas. De hecho, un equipo de la USC acaba de ganar una competición universitaria impulsada por la Asociación Española para el Estudio del Derecho Europeo basada en la simulación de una vista ante el Tribunal de Justicia de la UE.

4.3. La celebración de cursos de innovación docente como el “Taller de expresión oral”

En cuanto a las habilidades de comunicación de los docentes, el propósito del Servicio de Innovación Docente de la Universidad de Santiago de Compostela es, desde algún tiempo, reforzarlas con la celebración de talleres de expresión oral, a los que empleados pueden inscribirse de forma voluntaria.

5. PROPUESTAS DE CAMBIO EN EL CAMPO EDUCATIVO

Aunque hemos sido testigos de significativos avances tendentes a darle un mayor protagonismo a la comunicación en el ámbito Derecho, queda trabajo por hacer en el campo de la enseñanza, por lo que, a continuación, realizamos una batería de propuestas de cambio.



a) Un replanteamiento de las guías docentes. En particular, de la metodología docente, el sistema de evaluación y la bibliografía

Proponemos un replanteamiento de las guías docentes. Por lo que se refiere a la metodología, se aconseja puntualmente grabar las intervenciones de los alumnos con la intención de que ellos se autoevalúen.

Se aconseja requerirles a los estudiantes que, en lugar de redactar y defender unas ideas en papel, editen un video de una duración determinada (máximo 10 minutos) en el que analizan un artículo científico, comentan una sentencia o resuelven un caso práctico planteado por el profesor. Esta nueva forma de interactuar evita que se abuse del “corta y pega” o de las bases de datos y se seleccione aquella información más relevante.

En otro orden de cosas, merece remarcarse que la práctica consistente en limitar el tiempo de defensa pública está en la línea del Acuerdo de la Sala de Gobierno del Tribunal Supremo de 20 de abril de 2016, sobre la extensión máxima y otras condiciones extrínsecas de los escritos procesales referidos al recurso de casación ante la Sala Tercera. Con la finalidad de facilitar la lectura, análisis y decisión de este órgano jurisdiccional, se exige que los escritos de interposición y contestación tengan una extensión máxima de 50.000 caracteres con espacio, es decir, el equivalente a 25 folios. Sin perjuicio de la valoración que se puede realizar acerca de esta norma de estilo, parece que, tanto la claridad del lenguaje jurídico como la concisión a la hora de comunicarse, se configuran progresivamente como un derecho y un deber de los ciudadanos.

Las ventajas de la grabación en vídeo de una tarea son múltiples. Las más importantes son las siguientes.

- Las personas tienden a esforzarse más si hay una cámara delante.
- El que habla en público tiene la oportunidad de escucharse y, por tanto, detectar el mismo sus errores.
- El material digital suele incrementar la atención de la clase, muy familiarizada con las nuevas tecnologías.

En último lugar, es posible afirmar que, ante los resultados positivos que ofrece la experiencia del trabajo en formato audiovisual, sería conveniente repensar su extensión sin olvidar la necesidad de acatar la normativa de protección de datos.

En relación con el sistema de evaluación, es preciso resaltar las virtudes del examen oral frente al examen escrito o el test. También entendemos que es necesario clarificar, de una vez por todas, que los errores de expresión se penalizarán y repercutirán en la nota final.

En cuanto a la bibliografía, convendría analizar la oportunidad de citar no sólo manuales, sino también, por ejemplo, el Diccionario del español jurídico o el libro publicado por la RAE para acabar con la escritura farragosa de jueces y abogados.



b) Entrega de premios al TFG mejor redactado o la exposición oral más brillante

Otra estrategia que podría funcionar para concienciar a los alumnos de la importancia del “qué digo” y “cómo lo digo” consistiría en entregar premios a los autores de los TFG mejor redactados o aquellos que realicen las defensas orales más brillantes.

En la Universidad de Santiago de Compostela se premia económicamente a aquellos que utilicen el gallego en sus trabajos, por lo que entiendo que sería una vía que se podría explorar con relativa sencillez.

c) El aprendizaje en línea y “a tu ritmo”

Debido a que en la actualidad solamente una asignatura se ocupa de atajar esta problemática, se aconseja ofertar programas formativos sobre estrategias de litigación o argumentación jurídica recurriendo a la modalidad de aprendizaje en línea y a tu ritmo, que es un modelo de actividad formativa que ofrece, entre otros, el Instituto Nacional de Administración Pública.

Esta modalidad se caracteriza por la autogestión del aprendizaje, donde cada persona podrá seguir la experiencia a su propio ritmo, sin límite temporal, sin fechas ni horarios y, utilizando las propuestas de actividades que se provean desde cada curso.

Así, esta modalidad sin límite temporal está abierta a todas aquellas personas que estén interesadas en una experiencia de aprendizaje orientada al desarrollo de competencias relacionadas con la colaboración en red, la gestión autónoma del aprendizaje y la participación en comunidades educativas.

Por ello, estas experiencias no disponen de equipos docentes permanentes ni de tutoría, ni de dinamización, aunque sí incluyen un equipo de soporte para dar respuesta a posibles preguntas o solucionar posibles incidencias, especialmente de carácter tecnológico.

Algunas de estas experiencias de aprendizaje cuentan con pruebas de evaluación, que serán debidamente convocadas y que permitirán a los alumnos acreditar el aprendizaje y obtener un certificado; mientras que en otras experiencias se espera que la mera motivación de los participantes sea aprender y mejorar competencialmente.

BIBLIOGRAFÍA

“La claridad de los textos es un deber para el jurista”, noticia publicada en el País, 24 de enero de 2017.

“7 casos en los cuales un error de puntuación u ortografía costaron millones”, noticia publicada 10 de septiembre de 2017, disponible en <https://www.bbc.com/mundo/noticias-40589915>

JIMÉNEZ YÁÑEZ, R. Y MANTECÓN, J.: *Escribir bien es de justicia*, Aranzadi, 2012.

FONT I LLOVET, T: *Enseñanza, aprendizaje y educación en el Derecho administrativo*, en Revista de administración pública, núm. 153, 2000.



PLATAFORMAS VIRTUALES EN LA DOCENCIA Y LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES



META-AULAS: RETOS LEGALES DEL APRENDIZAJE 4.0

Laura CABALLERO TRENADO

Abogado

Ilustre Colegio de Abogados de Madrid

RESUMEN: Es un hecho incontestable que la pandemia ha acelerado el proceso de la digitalización en la educación superior. El modelo de enseñanza *online* ha madurado y se ha sofisticado. Hoy, la enseñanza híbrida -aquella que combina la docencia presencial con el aprendizaje a distancia- es una realidad extendida. Algunas instituciones académicas, incluso, están ya inmersas en un modelo de aprendizaje líquido, que permite el cambio de formatos de manera inmediata. En este entorno se abre paso el Metaverso, un conjunto de plataformas que conforman entornos virtuales inmersivos y que suponen la evolución de Internet. Aunque es aún una realidad lejana, su implantación introducirá enormes posibilidades en todos los sectores de actividades al conectar los mundos físico y virtual. En esta comunicación se desbrozan, en clave prospectiva, los principales desafíos legales que acarrea el establecimiento del aprendizaje inmersivo 4.0.

PALABRAS CLAVE: Metaverso; enseñanza a distancia; plataformas virtuales; aprendizaje inmersivo; Internet; *LegalTech*

1. INTRODUCCIÓN

Metaverso es un conjunto de plataformas que conforman entornos virtuales inmersivos y que suponen la evolución de Internet. Aunque es aún una realidad lejana, pues su desarrollo requiere ingentes inversiones y un potente despliegue tecnológico (ancho de banda, por ejemplo) la implantación masiva del Metaverso introduce enormes posibilidades al conectar los mundos físico y virtual, lo que requiere trabajar en escenarios de anticipación (Poli, 2017).

En el campo de la educación, la tecnología encuentra un campo abonado de infinitas soluciones, en el que alumnos y, sobre todo, docentes, deberán sumar nuevas habilidades a las que ya tienen.

A medida que, dentro de unos años, el metaverso se vaya implantando será posible, por ejemplo, crear laboratorios de experimentación, con la transferencia de I+D+i que puede suponer a la empresa, crear debates con alumnos, profesores o investigadores invitados, visitar desde un lugar concreto un museo en otro país o asistir como público previa acreditación o autorización correspondiente a una sesión parlamentaria abierta o a una audiencia



pública en la que sea posible la participación interactiva cuando proceda, por poner sólo algún ejemplo.

Hasta ahora, el universo analógico ha absorbido los envites que ha ido planteando la digitalización de las modalidades de enseñanza, fundamentalmente, a través de la introducción de exenciones en los sectores diversos normativos implicados (por ejemplo, la copia privada en materia de propiedad intelectual o la temporalidad de aplicación de patentes con fines de investigación).

Pero esta realidad que se abre paso aun tímidamente implica una nueva forma de interacción social que requiere un despliegue legal que cubra el desafío que acarrea la introducción del metaverso cohonestando normativas internacionales, pues en un aula virtual del metaverso podrá ser habitual que converjan un grupo de alumnos malasio con un docente estadounidense, y que ello sea posible desde una plataforma tecnológica virtual perteneciente a una escuela de negocios privada española, por ejemplo.

2. RETOS LEGALES

Con la implantación del metaverso, alumnos y profesores podrán disfrutar de un aprendizaje mucho más inmersivo, con una experiencia 360 grados. Pero la progresiva implementación de tecnologías aplicadas a la industria 4.0 es un desafío atravesado de retos jurídicos, que probablemente implique una revisión profunda de la normativa de aplicación.

2.1. Libertades de expresión e información

Las libertades de expresión e información son el presupuesto de una sociedad libre y democrática, de ahí su conexión con el artículo 1 CE, que reconoce la libertad como un valor superior del ordenamiento jurídico.

Es un hecho incontestable que ambas gozan de una protección preferente en nuestro ordenamiento jurídico. Así lo han rubricado tanto el Tribunal Supremo como el Tribunal Constitucional en doctrina constante y reiterada.

No obstante, de un análisis detenido de la jurisprudencia del TC se desprende su inclinación temprana por considerar la libertad de expresión más amplia que la libertad de información (por todas, STC 107/1988, de 8 de junio) en la convicción instalada de que:

“La libertad de expresión es más amplia que la libertad de información por no operar, en el ejercicio de aquélla, el límite interno de veracidad que es aplicable a ésta [...]”. (FJ2).

Despojada del requisito de la veracidad, que tanto el constituyente en su momento (*ex* artículo 20.1.d) como el legislador, posteriormente, que, en desarrollo del mandato contenido en el precepto constitucional, promulgó la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo,



de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen), instituyeron en la figura del informador, el ejercicio de la libertad de expresión se ha instalado en una atalaya privilegiada.

Esta atalaya es la piedra angular de la posición jurídica del docente, que está imbricada en el artículo 20.1c) CE, una garantía institucional que se predica al magisterio con independencia de su ámbito, ya sea este público o privado.

Sentado lo anterior, no obstante, su ejercicio no es ni mucho menos ilimitado. De entrada, porque puede colisionar con otros derechos fundamentales (por ejemplo, con los derechos predicables del precepto constitucional 18.1). Y, también, porque está sometido a controles externos (por ejemplo, de las propias plataformas).

En este sentido, ya se trate de controles internos o externos, lo cierto es que la responsabilidad por el ejercicio de las libertades de expresión e informativas es una realidad que cada vez se anticipa más, en línea con lo estipulado por el legislador europeo, que en fechas recientes ha normativizado esta cuestión a través de normas como la Directiva de Servicios de Comunicación Audiovisual, de noviembre de 2018, la Directiva de Derechos de Autor o la Ley de Servicios Digitales.

2.2. Derechos personalísimos: honor, intimidad y propia imagen

Imbricados en la dignidad de la persona, entre los llamados derechos personalísimos sobresalen el honor, la intimidad personal y familiar, y la propia imagen, y formulados todos ellos en el artículo 18 CE y actúan de muro de contención de las libertades de expresión e informativas pues, en el ejercicio de la comunicación, a menudo colisionan.

Se trata de un “choque de trenes” entre derechos fundamentales autónomos en tensión constante y cuya fricción provoca que a menudo sean los órganos jurisdiccionales los encargados de interpretar en clave hermenéutica qué concreto derecho ha de prevalecer.

La introducción masiva del metaverso implicará a buen seguro una revisión profunda de la regulación de estos derechos, pues los estándares constitucionales son distintos, según se trate de aplicar la legislación de referencia de países con tradición continental, anglosajona, asiáticos, etcétera.

2.3. Protección de datos y derecho al olvido digital

Inicialmente conectado con el derecho a la intimidad (como se ha señalado, contenido en el artículo 18.1 CE), el derecho a la protección de datos se ha escindido de aquél y hoy es ya una categoría autónoma. Igualmente es predicable del derecho al olvido digital, entronizado a derecho fundamental por el TC en 2018 (STC 58/2018, de 4 de junio).

El derecho a la protección de datos es un derecho consolidado y robusto. En Europa, el legislador ha optado por un estándar de protección muy tuitivo.



Más aún. Aunque la norma de referencia –el Reglamento General de Protección de Datos (en adelante, RGPD)– se inicia en 2012 y no se promulga hasta 2018, actúa como ley espejo. En otras palabras, multitud de normas satélite se reflejan en la misma.

Ahora bien, la experiencia inmersiva que supone el metaverso, con el corolario de gadgets que emplearán los usuarios y avatares (por ejemplo, gafas de realidad virtual, micrófonos, sensores, guantes hápticos para amplificar el sentido del tacto, etcétera) implica un desafío sin precedentes también para la privacidad de los usuarios.

Es un hecho que el uso de tecnología que potencia esta experiencia inmersiva implica una inmisión de facto en el derecho a la privacidad de los usuarios. ¿Está la legislación actual preparada para hacer frente a esta nueva realidad?

La respuesta a esta pregunta no deja de ser sintética, pues los concretos problemas inherentes a una eventual conculcación del derecho a la privacidad de un usuario se plantean con la concreta casuística, que necesariamente se irá planteando a medida que los entornos virtuales sean una realidad.

Ahora bien, en mi opinión, es posible que haya que revisar una buena parte de la legislación para determinadas cuestiones, pero el concreto sector normativo de la protección de datos se encuentra en un punto de partida idóneo y puede predicarse en este sentido su solvencia para solucionar las inmediatas cuestiones que se planteen.

Y ello por cuanto el derecho, en general, está anclado al principio de territorialidad pero no así la legislación de referencia en materia de protección de datos, que goza de una posición de partida privilegiada.

En este sentido, si muchos sectores normativos están enraizados en el principio del país de origen, lo que implica que las empresas proveedoras de servicios de realidad virtual deban acatar la normativa del país en el que prestan sus servicios, no sucede lo mismo en materia de protección de datos, pues deben dar cumplimiento efectivo del Reglamento. En otras palabras, si no desean acatar la normativa europea, no podrán dar este servicio a usuarios europeos.

Ahora bien, no en vano lo anterior, parte de la doctrina consolidada advierte de que aunque es predicable una solvencia generalizada en materia europea de protección de datos, sí que la implantación generalizada del metaverso plantea nuevas preocupaciones específicas. En particular, la prestación del consentimiento es complicado (Barrio, 2018).

Así las cosas, el impacto del metaverso en las cuestiones de la privacidad, la protección de datos o los derechos a la intimidad u olvido digital vienen marcados por las propias características seminales de las tecnologías implicadas, espoleadas por la capacidad fabricantes y empresas de recopilar y sectorializar información de la experiencia inmersiva de los usuarios, lo que puede comportar un posible re-planteamiento del modo en que actualmente se concibe la privacidad.



2.4. Persistencia, sincronización e interoperabilidad

El Metaverso no se apaga, continúa ejecutándose aunque no se esté dentro. Este aspecto, que puede ser una gran ventaja, es a la vez un reto desde el punto de vista jurídico.

Hoy en día, numerosos dispositivos tecnológicos permiten ser geolocalizados, aunque estén apagados. Muchos modelos de smartphones, por ejemplo, constituyen auténticas “cajas negras” al emitir y, a la vez, ser emisores de datos, incluso, aunque permanezcan desconectados.

Esta cualidad de persistencia se amplifica en el metaverso, donde el usuario a través de su avatar continúa existiendo. Es un hecho que la tecnología posibilita el desdoblamiento de una personalidad virtual escindida de la física pero, ¿y el derecho? En otras palabras, un avatar puede seguir existiendo aunque su homólogo físico esté durmiendo mientras tanto. Ahora bien, ¿podrá tomar decisiones en nuestro lugar? ¿es factible la atribución de una especie de “personalidad electrónica” desde el punto de vista legal? Volveremos sobre estas cuestiones seguidamente.

Interesa ahora retomar las otras dos cualidades predicables del metaverso –la sincronización y la interoperabilidad–. La primera permite que una multitud de usuarios se conecte en un momento determinado, lo que posibilita que converjan nuestras identidades y activos –tangibles e intangibles– en línea.

Se trata de una cualidad que está teñida de inmediatez, lo que en sí no es bueno ni malo. Es una cualidad que, desde el punto de vista tecnológico ha de ser tratada desde la neutralidad. Pero no tiene por qué ser así desde el punto de vista legal.

De hecho, la inmediatez, al igual que sucede, por ejemplo, en el sector de la comunicación, ofrece un campo abonado de problemas (piénsese en la aplicación de mensajería instantánea de *WhatsApp*).

La sincronización, en el campo de la docencia, es ya una realidad extendida que se ha expleado con la pandemia.

En el metaverso, esta cualidad y la problemática específica que plantea dependerá de diversos factores. Entre otros, de si la plataforma es abierta (pública) o se basa en una arquitectura tecnológica sobre estándares propietarios; incluso, los retos de la sincronización tendrán que abordarse desde normativas diferentes según se trate de plataformas que pertenezcan a un conglomerado, compañía o empresa privada o, por el contrario, sean de titularidad pública.

Y, por último, lo mismo sucede con la interoperabilidad, que no es otra cosa que la capacidad de entendimiento entre soluciones tecnológicas. En principio, la lógica apunta a que serán las empresas privadas las que actúen como motores tractores de la implantación del metaverso, con tecnología propietaria propia.

Más adelante, al igual que sucede con la tecnología de otros sectores (el sector audiovisual es un buen ejemplo) el legislador puede imponer la interoperabilidad tecnológica



sectorial a través de la introducción de exenciones en las legislaciones respectivas (por ejemplo, en aquellas plataformas virtuales que tengan fines de docencia o investigación).

2.5. Propiedad Intelectual y DA

Con carácter general, puede afirmarse que la propiedad intelectual –“*une création du droit*”– (Bergé: 2015) es un sector normativo que ha demostrado solvencia a la hora de ofrecer acomodo a los envites que ha planteado la tecnología.

Ahora bien, uno de los principios por antonomasia que permanecen anclados a los derechos de autor es la territorialidad, que choca frontalmente con la globalización de los contenidos. Este fenómeno, a su vez, está espoleado por la creatividad en el entorno digital, que goza de una intrínseca cualidad expansiva.

De este modo, el mercado mundial precisa de normas globales. Sin embargo, hoy en día, las normas y acuerdos internacionales son escasas por razones geopolíticas, a pesar de ser muy necesarias para garantizar la viabilidad económica de las empresas y la pluralidad.

A esta premisa se añade que la pandemia ocasionada por la Covid-19 ha ralentizado el desarrollo de normas internacionales en esta materia.

En este sentido, en la dinámica de la diplomacia cultural hay un principio no escrito –el consenso– que comporta implicaciones económicas, jurídicas, tecnológicas, etcétera, lo que, sumado al contexto pandémico, ha impedido avanzar más rápidamente de lo que hubiera sido deseable.

Pero, a medida que la pandemia vaya quedando atrás, la viabilidad de las empresas será clave para la implantación masiva de entornos virtuales. A su vez, ello condicionará el interés de las marcas por posicionarse en la nueva dimensión digital, lo que sugiere que a buen seguro se produzca una revisión de la legislación marcaría de aplicación, pues los usuarios serán el “producto”.

2.6. Sistemas dotados de IA

La llegada de sistemas de inteligencia artificial (“*los robots están aquí y hay más en camino*”, Barrio Andrés; 2018) se perfila en clave disruptiva, lo que implica ingentes desafíos para el Derecho.

Ante el *tsunami* que se avecina, la piedra angular de la problemática radica en dilucidar si los diferentes sectores normativos son capaces de acomodar aspectos que están ayunos de una regulación propia, en parte debido a que la naturaleza huidiza de atributos de personalidad de los entes dotados de inteligencia no encaja bien en la normativa actual (Caballero Trenado, 2022).

Por ejemplo, los robots o los *chatbots* no encuentran fácilmente acomodo en la normativa actual, pues están ayunos de algunas cualidades que son requisitos imprescindibles



en los diversos ordenamientos jurídicos para otorgarles derechos inherentes a la propiedad intelectual. Es el caso, por ejemplo, de la prerrogativa de la originalidad -una presunción *iuris tantum* atribuible al autor- que puede desvanecerse en la autonomía de un robot.

En este sentido, el catálogo de derechos protegibles y las distintas vías tuitivas que ofrece la legislación sobre propiedad intelectual es amplio y flexible. Por ejemplo, el derecho de paternidad y su protección a través de los derechos de autor. También puede plantearse la protección en sede de derechos de autor por vía de derechos conexos o, por qué no, a través de patentes.

Las obras generadas de manera autónoma por la IA amenazan con socavar la aquiescencia de los principios que norman la propiedad intelectual, pues su eventual protección no es fácilmente encajable en las categorías legales preexistentes.

Esta premisa es especialmente palmaria en el caso del derecho *sui generis*, pues las vías tuitivas que ofrece el ordenamiento jurídico para las obras creadas autónomamente mediante sistemas de IA no se compaginan bien con los principios sobre los que se articula la protección del derecho *sui generis*.

A tenor de lo apuntado, ¿es suficiente el marco normativo actual o, por el contrario, hay que plantear unas nuevas reglas de juego?

Una de las posibles soluciones a este problema radica en la posibilidad de crear una regulación *ad hoc* para la protección de este tipo de obras que no son acomodaticias (Carballo Calero, 2021).

Ahora bien, cabe recordar que la exigencia de la creatividad humana como un presupuesto para la protección de la propiedad intelectual es consustancial a la gran mayoría de las legislaciones que norman este sector, que reservan la condición de autor a una persona natural.

Esta atribución, que conduce inexorablemente a la conclusión de que la creatividad es un don exclusivo de los seres humanos, excluiría la posibilidad de protección de las obras creadas mediante IA por el derecho de autor. Pero, ¿y si a un avatar le da por crear?, ¿cuál es la relevancia del factor humano en la creación? Puede afirmarse que la elasticidad de la propiedad intelectual permite acoger soluciones tuitivas que posibiliten que se pueda otorgar la condición de titular de derechos de propiedad intelectual y que, por lo tanto, resultan perfectamente aplicables a las obras creadas por IA.

2.7. Responsabilidad civil extracontractual

¿Tiene un ente dotado de inteligencia personalidad jurídica? ¿Es un avatar, robot o chatbot objeto o sujeto de obligaciones?

Retomo en este punto la cuestión antes apuntada de la atribución de personalidad jurídica. Se trata de un aspecto muy difícil de abordar, pues hasta el momento presente, la atribución de la personalidad jurídica, con el consiguiente reconocimiento de la titularidad



de derechos y obligaciones al sujeto, se ha llevado a cabo sobre una concepción del derecho que es eminentemente cerrado, que atribuye un valor determinado a un acto y que interpreta y califica la realidad objeto de su regulación, como reconoce la doctrina consolidada (por todos, Barrio, 2018).

Varias son las aproximaciones que sobre esta cuestión pueden hacerse desde el derecho. De entre todas, dos son las más sobresalientes:

a) De un lado, podría plantearse una atribución de personalidad electrónica desde el derecho existente –vía Derecho Mercantil o a través del Derecho de Familia–, y

b) De otro, podría crearse una personalidad jurídica *ex novo*.

Una tercera posibilidad podría ser que el legislador optase inicialmente por recurrir al reconocimiento de figuras análogas en el Derecho Mercantil o de Familia para la atribución de una personalidad digital genérica y a la creación de figuras *ex novo* para cuestiones concretas, como puede ser el reconocimiento de una capacidad plena, limitada o representada (para el caso eventual de los avatares).

Sea como fuere la aproximación al estudio de la creación de una personalidad electrónica o digital, cabe recordar que ésta no existe todavía pero la realidad tecnológica urge a dar una respuesta desde el derecho.

A modo de ejemplo. Con independencia de si la creación de una personalidad digital se haga desde el derecho pre-existente o a través de una propuesta de *lege ferenda*, se debe anticipar jurídicamente la realidad de la atribución jurídica de una personalidad jurídica electrónica que contemple una responsabilidad de obrar *de minimis*, pues ya existen entes dotados de inteligencia artificial progresiva programados para la toma de decisiones de relevancia.

2.8. La responsabilidad penal

La inteligencia progresiva de los entes dotados de IA es, precisamente, lo que justifica la contemplación de la responsabilidad penal en un sujeto dotado de derechos y obligaciones que puede actuar con autonomía e independencia de su creador.

Ahora bien, esta cualidad cuasi-humana (Barrio, 2018) está ayuna de una regulación propia, pues todo el derecho europeo pre-existente y asimilable –por analogía– a la responsabilidad está construido y anclado sobre el Derecho de Daños. Casi nada o nada hay en sede de Derecho Penal. Tal vez ayude a comprender esta ausencia la naturaleza del metaverso, pues si casi siempre el derecho va a remolque de la realidad, no lo es menos en un escenario que hasta ahora podía calificarse como de ciencia-ficción.

En este sentido, cabe recordar que el Derecho Penal debe proporcionar seguridad jurídica. De este modo, sería deseable, dada la autonomía actual de los entes dotados de autonomía ir pensando en actualizar la legislación existente en materia de Derecho de Daños y Derecho Administrativo, que deben sentar las líneas de base para una futura adaptación de la legislación penal, pues no es dable tipificar cuestiones y escenarios futuribles.



De momento, sí puede señalarse que la autonomía actual de los entes dotados de IA puede cubrirse con la legislación penal existente. Por ejemplo, puede pensarse una aplicación analógica de la responsabilidad en cascada similar a la que se aplica a los informadores que ya se contempla en nuestro Cuerpo punitivo principal para eventuales lesiones a los derechos al honor, intimidad personal y familiar o propia imagen.

2.9. Hacia los *derechos 5G*

La nueva realidad bifronte que se dibuja en el horizonte tras el advenimiento del metaverso sugiere la necesidad de un re-planteamiento de los derechos fundamentales, en particular, de los llamados “derechos personalísimos”.

Concebidos, planteados y anclados en torno a la “dignidad” de la persona, los derechos fundamentales corren el riesgo de desdibujarse en los nuevos entornos virtuales, pues la titularidad de la propiedad de los datos individuales de que disponen los ciudadanos puede debilitarse cuando éstos son usuarios tecnológicos.

En este sentido, cabe recordar que los derechos fundamentales son porosos a las contingencias del contexto social y económico. De hecho, la doctrina consolidada se ha aproximado a su estudio reconociendo la existencia de sucesivas generaciones de derechos.

Desde esta perspectiva, se hace necesario introducir en el debate académico la cuestión de la necesaria reflexión sobre la pertinencia de la creación de una nueva generación de derechos fundamentales –*Derechos 5G*, por ejemplo–, al objeto de dar amparo y protección a los ciudadanos digitales, *ora* a través de una revisión del haz de derechos fundamentales existentes, *ora* a través de la creación de un catálogo que contenga nuevos derechos.

2.10. Aspectos éticos

El metaverso ofrece una oportunidad única al legislador europeo para anticipar desde el haz de herramientas que ofrece el *soft law* escenarios de realidad virtual en la que entes dotados de IA interactúan en plataformas convergentes.

De hecho, de no hacerlo, Europa corre el riesgo serio de quedar al *albur* de otros estándares, pues en la carrera tecnológica conglomerados transnacionales, gigantes tecnológicos e incluso países pueden imponer *de facto* estándares que se alejen de los principios sobre los que se asienta la legislación europea, que contiene principios de máximos en cuestiones como la privacidad o la contratación a distancia con consumidores, por citar algún ejemplo de normativa que puede calificarse como tuitiva.

Por lo tanto, y aunque Europa va en la buena dirección, pues en tiempos recientes se han creado comités para el estudio de los aspectos éticos de la IA e incipientes propuestas normativas con acierto, urge dar un paso más cuanto antes, pues los valores occidentales corren el riesgo de quedar sepultados, como se ha apuntado, por la imposición de otros estándares.



3. CONCLUSIONES

La educación superior ha gozado de una posición privilegiada comúnmente en los distintos ordenamientos jurídicos, que a menudo han contemplado por la vía de la excepción numerosas medidas tuitivas y robustas para impulsar la creatividad, la libertad de cátedra, la innovación o la transferencia de resultados hacia el sector productivo.

Sin embargo, el metaverso introduce una confluencia de los planos físico y virtual que desplaza la territorialidad en que se anclan los distintos ordenamientos jurídicos. Cuestiones como la libertad de expresión, la privacidad, comunicación pública, la copia privada o la responsabilidad civil por daños están abocadas a una profunda revisión. En este sentido, la futura legislación debería ser tecnológicamente neutra y capaz de mantener la relevancia en el tiempo.

Es posible que en los próximos años asistamos a una guerra entre bloques hegemónicos por el control del universo digital. En este sentido, Europa debería darse prisa en legislar el metaverso desde una perspectiva interdisciplinar pues, juntos, *Google, Amazon, Microsoft, Meta y Apple* constituyen la tercera economía. De no hacerlo, se corre el riesgo de que las Condiciones Generales de la Contratación de Meta, por ejemplo, sean el “tratado” que se imponga.

Y debería apresurarse a hacerlo, además, desde una posición ética muy clara.

Como se ha visto, las posibilidades del sector educativo en el metaverso son infinitas. Pero, en un ejercicio de prospectiva, esta nueva realidad está transida a su vez de profundos desafíos legales, pues la injerencia de esta tecnología en la esfera del individuo puede generar nuevas agresiones a derechos y libertades que afectan sustancialmente a la identidad personal, que puede desdibujarse en el plano virtual.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRIO, M.: *Internet de las cosas*. Reus. Madrid, 2018.
- BARRIO, M.: *Derecho de los Robots*. La Ley. Madrid, 2018.
- BERGÉ, J.: *La protection internationale et européenne du droit de la propriété intellectuelle*. Larcier. Bruselas, 2015
- CARBALLO-CALERO, P.: *La propiedad intelectual de las obras creadas por inteligencia artificial*. Aranzadi (Thomson Reuters). Pamplona, 2021.
- CABALLERO, L...: “La regulación digital. Reflexiones a propósito del libro Introducción al Derecho de las nuevas tecnologías, de Moisés Barrio Andrés”, *Revista de Derecho Digital e Innovación*, núm. 11, Wolters Kluwer. Madrid, 2022.
- POLI, R.: *Introduction to Anticipation Studies*. Vol. 1. Springer. 2017.



CAPÍTULO 2

EL USO DE PLATAFORMAS VIRTUALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LA ASIGNATURA GARANTÍA DE DERECHOS Y CONTROL CONSTITUCIONAL DE LA CARRERA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DEL ECUADOR, SEDE LOJA

Luis Fernando GUEVARA MENA¹

*Docente de la Universidad Internacional del Ecuador, carrera de derecho, Sede Loja
Universidad Internacional del Ecuador*

RESUMEN: El uso de plataformas virtuales en el proceso de enseñanza y evaluación del aprendizaje de los estudiantes se ha vuelto imperante en la actualidad en los diferentes centros universitarios del país y también a nivel mundial, lo cual ha sido estimulado a raíz del surgimiento de la pandemia mundial del COVID -19. En la presente investigación se analizará la importancia de la educación virtual como complemento del tradicional sistema de educación presencial.

En el presente trabajo investigativo se han obtenido importantes conclusiones acerca del uso de las plataformas virtuales dentro de la materia de Garantía de derechos y control constitucional de la carrera de derecho de la Universidad Internacional del Ecuador, sede Loja, período académico octubre 2021 – febrero 2022. Desde el punto de vista de la evaluación y la percepción de los estudiantes en las plataformas virtuales, se destacan bondades y aspectos positivos que permiten ratificar la importancia de la educación virtual y de las herramientas digitales de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: herramientas virtuales; enseñanza; aprendizaje; adaptación; experiencia.

1. INTRODUCCIÓN

A través del presente trabajo de investigación se pretende examinar, en primer lugar, las bondades que nos brindan las plataformas virtuales en el proceso de enseñanza de la asignatura Garantía de derechos y control constitucional, de la carrera de derecho de la Universidad Internacional del Ecuador, sede Loja, período octubre 2021 – febrero 2022. A partir de aquello, se analizará el uso por parte del docente, y, también por parte de los estudiantes de dicha asignatura, de las plataformas virtuales tales como CANVAS, así como

1 Abogado por la Universidad Católica Santiago de Guayaquil, Máster en derecho constitucional por la Universidad de Sevilla, candidato a doctor en derecho constitucional en la Universidad de Sevilla, Especialista y Magíster en derecho procesal por la Universidad Andina Simón Bolívar. Actualmente docente de la carrera de derecho de la Universidad Internacional del Ecuador, sede Loja.



también el aplicativo ZOOM, y, demás herramientas virtuales que han permitido el desarrollo académico de la referida asignatura. Particular atención merecerá el análisis de cómo ha sido el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes de la precitada materia de Garantía de derechos y control constitucional.

En este contexto, debemos recordar que, en virtud del impacto de la pandemia del COVID-19, las universidades del mundo, y también del Ecuador, se vieron obligadas al uso de plataformas virtuales, que, mediante el internet, permitieron, temporalmente, reemplazar al clásico sistema de enseñanza-aprendizaje presencial que dichos centros educativos impartían tradicionalmente. Particularmente, dentro de la unidad académica donde trabajo como docente, antes del advenimiento de la precitada pandemia mundial, las clases únicamente eran bajo el sistema de presencialidad, ya que así fue aprobado el funcionamiento de la misma, en esta localidad, por parte de las autoridades públicas ecuatorianas competentes.

En tal virtud, para los estudiantes, de la asignatura Garantía de derechos y control constitucional, del período octubre 2021 – febrero 2022, significó un cambio radical el cambio de modalidad de presencial a virtual sus estudios dentro de la carrera de derecho de la Universidad Internacional del Ecuador, sede Loja. Cabe recordar que dicha materia está ubicada en el quinto semestre (quinto ciclo) de la malla académica de los estudios de derecho dentro de esta Unidad Académica. Por lo que, los estudiantes del ya citado período académico, al comenzar sus estudios dentro del primer semestre (primer ciclo), hace dos años y medio atrás, bajo la modalidad presencial, y, luego ser cambiados por las autoridades académicas hacia la modalidad virtual, producto por la pandemia mundial, significó una adaptación y un acoplamiento obligatorio a las plataformas virtuales de enseñanza aprendizaje.

Es por esta razón, que, a través de esta investigación se pretende exteriorizar mediante información cualitativa y cuantitativa sobre las experiencias de esta asignatura sobre el uso de plataformas virtuales dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, por parte de los estudiantes de la misma. Para lo cual, nos servirá de mucha utilidad las encuestas a los estudiantes, así como también la información constante en las plataformas virtuales institucionales donde se desarrolló la asignatura, la cual será examinada y contrastada a efectos de exponer datos y conclusiones significativas que nos permitan comprender el manejo de tales plataformas virtuales, la experiencia de los estudiantes y la labor del docente.

2. MARCO TEÓRICO

La importancia de la educación virtual y la utilización de entornos virtuales de aprendizaje ha sido ampliamente defendida por teóricos y académicos, así como también ha sido implementada desde hace muchos años atrás en los centros universitarios superiores como una de las metodologías para la enseñanza y aprendizaje de los saberes y de los conocimientos. Así pues, para Floralba del Rocío Aguilar Gordón “La educación virtual trae consigo beneficios a la comunidad educativa, permite desarrollar habilidades como la organización



de información, el manejo de nuevos conceptos, la ampliación de lenguaje que favorece la comunicación y la conectividad”².

Ahora bien, producto de la pandemia mundial del COVID-19, los tradicionales esquemas presenciales de enseñanza-aprendizaje se vieron imbuídos y obligados hacia una migración virtual, lo que revalorizó la importancia del uso de medios tecnológicos como vías preponderantes a favor de la educación en general. En este escenario, de acuerdo con Cristián David Expósito y Roxana Graciela Marsollier “La importancia que ha adquirido la educación *online* en el 2020 a es un hecho sin precedentes que marcará un antes y un después en las prácticas pedagógicas y en los sistemas educativos actuales a nivel global”³.

En este contexto, durante estos dos años de pandemia, las carreras universitarias que ofertan sus programas bajo la modalidad presencial, se han dado cuenta de la importancia en la utilización de herramientas digitales como un aliado importante para la enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes. Así pues, para García Aretio, Lorenzo “Ya damos por supuesto que el sistema no universitario ha de basarse fundamentalmente en la relación presencial, en la socialización, en el contacto directo con la realidad, con el entorno físico. Aunque, también en estos casos, parece que se ha descubierto el mucho valor y aporte que las tecnologías pueden ofrecer para enriquecer y mejorar los propios logros pedagógicos de una buena relación presencial. Y en tiempos de confinamiento, se deben aprovechar las enseñanzas de las buenas prácticas en enseñanza y aprendizaje digitales”⁴.

En esta línea de ideas cabe destacar el gran reto y la responsabilidad que las universidades, docentes y estudiantes han tenido, y tienen, en la adaptación hacia la virtualidad en sus tradicionales formas de aprendizaje. En este sentido, para José M. Castellano Gil, Rita Carrera Flores y Walter Crespo Crespo “Esos lineamientos de implementación del sistema modular, como consecuencia de la actual crisis, diseña y planifica no sólo el tránsito de una Educación presencial a una Educación *online*, con la incorporación de tecnologías especializadas y espacios virtuales de enseñanza-aprendizaje al proceso educativo, sino que plantea también una profunda reestructuración del sistema curricular tradicional y organizativo en todos sus aspectos y niveles”⁵.

2 AGUILAR GORDÓN, FLORALBA DEL ROCÍO; Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia, *Estudios Pedagógicos XLVI*, N° 3: 213-223, 2020

3 EXPÓSITO, CRISTIÁN DAVID Y MARSOLLIER, ROXANA GRACIELA; Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. *Un estudio empírico en Argentina; Educación y Humanismo 22(39)*: pp.1-22. Julio-diciembre, 2020.

4 GARCÍA ARETIO, LORENZO; COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento; *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*; Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia; págs. 9 a 25.

5 CASTELLANO GIL, JOSÉ M.; CARRERA FLORES, RITA; CRESPO CRESPO, WALTER; Educación on line en tiempos de COVID-19: percepción en estudiantes de la Universidad Católica de Cuenca (Ecuador); *Revista de Historia, Patrimonio, Arqueología y Antropología Americana*; Año 2020, No. 3, Julio-Diciembre (149-175).



Sin duda alguna tanto para docentes y estudiantes, la implementación de la educación virtual, y, con ello, el empleo de herramientas tecnológicas de aprendizaje, ha permitido revalorizar la importancia de esta metodología y herramientas de aprendizaje a favor del conocimiento científico. Sobre esta situación, Jaime Tapia, Jhorddy Faican, Dennis Checa, Fernando Quinche, Tania Chicaiza, han considerado que: “La educación en tiempos de pandemia ha logrado tanto que estudiantes y profesores unan esfuerzos para adaptarse a un cambio que permanecerá por un buen tiempo en nuestra sociedad”⁶. Finalmente, la implementación de la educación en línea impone un verdadero compromiso para enfrentar la desigualdad en la educación, en virtud a que, en países en vías de desarrollo, por ejemplo, aun sufre por la desigualdad digital en la educación. Al respecto, para Víctor Oyarce, Eleodoro Morales y Beymar Solís-Trujillo II: “La virtualidad ha revolucionado la educación en diferentes aspectos, tanto metodológica como pedagógica e incluso institucionalmente, debido a que permitió derribar los límites de la distancia y la temporalidad, siendo muy efectiva para asegurar la continuidad educativa en tiempos de crisis; sin embargo, pone en evidencia la brecha digital existente”⁷. Esta situación podría ser revertida por parte del Estado con correctas políticas públicas destinadas a combatir la desigualdad digital en los entornos de aprendizaje.

3. MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se la desarrolló bajo un enfoque cualitativo y cuantitativo. Se utilizaron las plataformas virtuales institucionales de la materia de Garantía de derechos y control constitucional de la carrera de derecho de la Universidad Internacional del Ecuador, sede Loja, período octubre 2021 – febrero 2022. Adicionalmente, la información también se consolidó en base a encuestas aplicadas a todos los once estudiantes que cursaron la referida asignatura dentro del periodo en cuestión. Para la presente investigación también se utilizaron fuentes bibliográficas referidas a la temática de la presente ponencia, así como se consideró el sistema de calificación de evaluación de los aprendizajes de la plataforma informática institucional de la referida asignatura.

6 TAPIA, JAIME; FAICAN, JHORDDY; CHECA, DENNIS; QUINCHE, FERNANDO; CHICAIZA, TANIA; Educación virtual en tiempos de pandemia; *Revista Cognosis*; Vol. V. Año 2020. Número 3, Julio-septiembre; págs. 57-68.

7 OYARCE, VÍCTOR; MORALES, ELEODORO; SOLÍS-TRUJILLO II, BEYMAR; La enseñanza virtual, una necesidad educativa global; *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*; septiembre-octubre 2021, Volumen 5, número 5; 7200-7218.



4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dentro de esta importante investigación consideramos la percepción de los estudiantes mediante la aplicación de una encuesta académica sobre la dinámica de enseñanza y evaluación a través de la plataforma virtual de aprendizaje de la materia de Garantía de derechos y control constitucional, período octubre 2021 – febrero 2022. En segundo lugar, se debe considerar el sistema de calificación de la evaluación de los aprendizajes de los conocimientos impartidos dentro de la referida asignatura, para lo cual, se examinó sobre este sistema tomando en consideración las calificaciones obtenidas por los estudiantes en los diferentes componentes de evaluaciones de los aprendizajes.

Dentro de los componentes de aprendizaje virtuales que fueron motivo de evaluación académica constan los foros de participación estudiantil, tareas en línea, así como también cuestionarios virtuales. Los foros de participación estudiantil son espacios mediante los cuales los estudiantes responden de manera reflexiva a la pregunta planteada por el docente. Las tareas en línea pueden ser ensayos académicos o la presentación de algún trabajo académico relacionado a una de las temáticas de la materia. Y, finalmente, los cuestionarios virtuales son evaluaciones que los estudiantes rinden para determinar las destrezas y conocimientos adquiridos a lo largo de la materia.

En este orden de ideas, se debe destacar que los foros de participación estudiantil, tareas en línea, así como los cuestionarios en línea se complementan con las clases virtuales síncronas que el docente imparte mediante plataformas informáticas virtuales, donde ha tenido la oportunidad de compartir conocimientos y reflexión académica con los estudiantes de manera directa, absolviendo cualquier duda académica que haya surgido en el transcurso del desarrollo de la materia.

A continuación, expondré de manera estadística los porcentajes de las calificaciones obtenidas por los estudiantes de la materia de Garantía de derechos y control constitucional, período académico octubre 2021 – febrero 2022. Por una cuestión ética y legal de confidencialidad y privacidad de los datos e información de los estudiantes se va a obviar poner sus nombres de identificación, y, en su lugar respecto de cada uno se los denominará con la sigla “Estudiante” y se colocará un número para distinguirlo de los demás.



Gráfico 1



En atención al gráfico expresado anteriormente debemos destacar que son once los estudiantes que cursaron la materia de Garantía de derechos y control constitucional dentro del período octubre 2021 – febrero 2022, de los cuales diez aprobaron la materia, y, apenas un estudiante reprobó la misma. En este punto hay que declarar que, para la aprobación de las asignaturas dentro de la Universidad Internacional del Ecuador, los estudiantes como mínimo deben obtener 70 sobre 100 (70/100) a lo largo de la correspondiente materia en el respectivo ciclo académico de estudios.

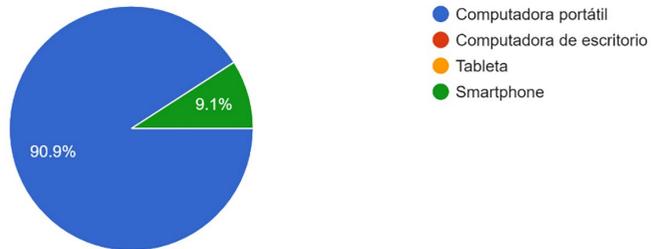
Partiendo de lo anterior, y, de la verificación del gráfico antes mencionado, se desprende que el “Estudiante 7” obtuvo la calificación de 19,8/100, y, por lo tanto, reprobó la prenombrada asignatura porque no alcanzó el puntaje mínimo requerido. Por otro lado, los siguientes estudiantes aprobaron con las calificaciones que a continuación se expresan: ESTUDIANTE 1: 76,4/100; ESTUDIANTE 2: 96,4; ESTUDIANTE 3: 93; ESTUDIANTE 4: 79; ESTUDIANTE 5: 98,4/100; ESTUDIANTE 6: 98,8; ESTUDIANTE 8: 74,4/100; ESTUDIANTE 9: 90,8/100; ESTUDIANTE 10: 81,6/100; y, ESTUDIANTE 11: 87,8.

Algo muy importante de resaltar es el hecho que las calificaciones antes indicadas son el puntaje total de las calificaciones obtenidas en todos los componentes de enseñanza aprendizaje que se evaluaron. De tal manera que en las notas finales antes expresadas se manifiesta todo lo que el estudiante demostró académicamente a través de los foros de participación estudiantil, tareas en línea, así como cuestionarios virtuales. Debiendo aclarar que por un asunto de espacio en la presente ponencia solo se está expresando los valores totales y finales de aprobación/reprobación de los estudiantes en la precitada asignatura de Garantía de derechos y control constitucional.



Gráfico 2

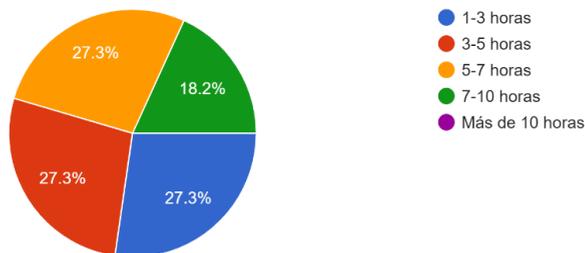
¿Qué dispositivo utilizas para el aprendizaje en línea?
11 respuestas



En la encuesta aplicada a los estudiantes que cursaron la asignatura de Garantía de derechos y control constitucional, frente a la pregunta acerca del dispositivo que utiliza para el aprendizaje en línea, 10 respondieron que usan computadora portátil, lo cual representa un 90,9 %, y, tan solo 1 persona respondió que usa smartphone, lo cual representa un 9,1 %. Ninguno respondió que usaba computadora de escritorio ni tableta.

Gráfico 3

¿Cuánto tiempo dedicas cada día en promedio a la educación en línea?
11 respuestas

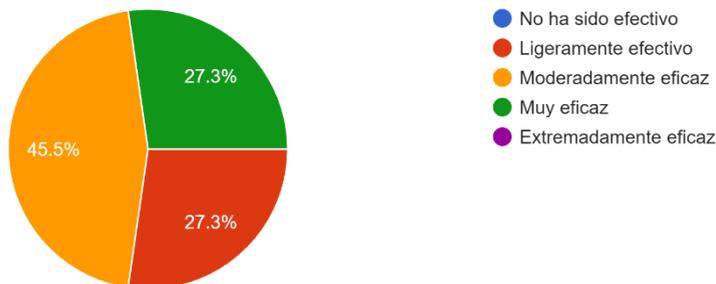


También se le formuló a los estudiantes que participaron de la presente investigación el tiempo que le dedican cada día en promedio a la educación en línea, quienes respondieron de la siguiente manera. 3 estudiantes respondieron que le dedicaban entre 5-7 horas, lo cual representa un 27,3 %; 3 estudiantes respondieron que le dedican entre 3-5 horas, lo cual simboliza un 27,3 %; de la misma forma, 3 estudiantes respondieron que le dedican entre 1-3 horas, representando un 27,3 %; y, finalmente, 2 estudiantes respondieron que le dedican diariamente entre 7-10 horas, lo cual simboliza un 18,2 %.



Gráfico 4

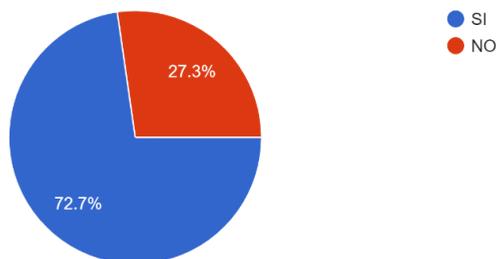
11 respuestas



El gráfico 4 simboliza la representación de las respuestas de los estudiantes a la pregunta relacionada a la efectividad del aprendizaje en línea en la percepción de los estudiantes que participaron de la actual investigación. Es así que, 5 estudiantes respondieron que el aprendizaje en línea ha sido moderadamente eficaz, representando el 45,5 % del total; 3 estudiantes respondieron que ha sido ligeramente efectivo, lo cual simboliza 27,3 %; y, finalmente, 3 estudiantes respondieron que la educación en línea fue muy eficaz, lo que representa 27,3 %.

Gráfico 5

¿Estás satisfecho con la tecnología y el software que utilizas para el aprendizaje en línea?
11 respuestas



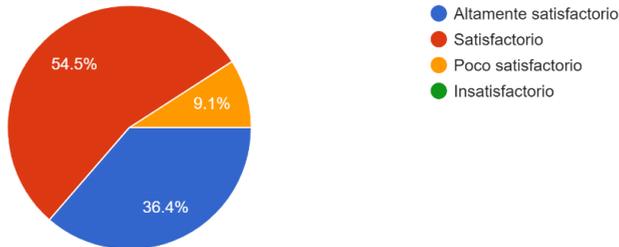
De conformidad con el gráfico 5, se constata que se les preguntó a los estudiantes sobre su satisfacción con la tecnología y el software que usan para el aprendizaje en línea, arrojando los siguientes resultados: 8 respondieron que si están satisfechos con esta tecnología y el software, lo que representa un 72,7 %; y, apenas 3 estudiantes manifestaron que no están satisfechos con la referida tecnología y software para su aprendizaje en línea, lo que significa un 27,3 % del total.



Gráfico 6

¿Cómo evalúa la implementación y utilización de foros y tareas en línea como mecanismos de aprendizaje y evaluación?

11 respuestas

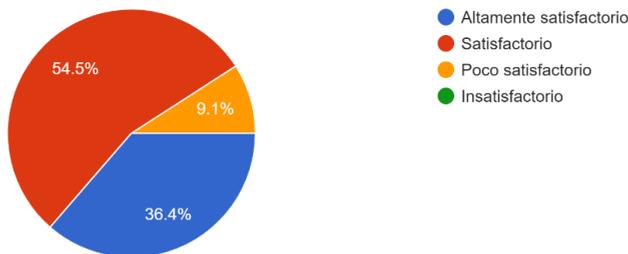


También se les preguntó a los estudiantes cómo evalúan la implementación y el uso de foros y tareas en línea como mecanismos de aprendizaje y evaluación, situación frente a la cual, los mismos respondieron de la siguiente manera: 6 respondieron como satisfactorio lo cual simboliza un 54,5 %; 4 respondieron como altamente satisfactorio, representando un 36,4 %; y, finalmente, 1 estudiante respondió poco satisfactorio, lo cual simboliza un 9.1 % del total.

Gráfico 7

¿Cómo evalúa la implementación y utilización de las plataformas informáticas CANVAS y ZOOM dentro de su proceso de aprendizaje y evaluación?

11 respuestas

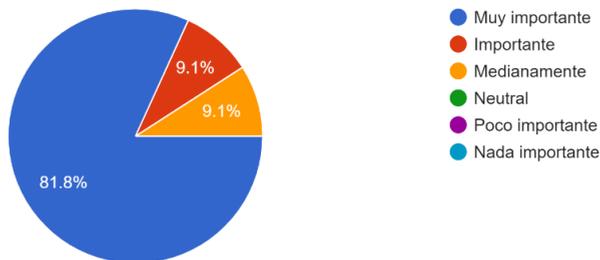


En la encuesta aplicada a los estudiantes que cursaron la asignatura de Garantía de derechos y control constitucional, frente a la pregunta acerca de cómo evalúan la implementación y utilización de las plataformas informáticas CANVAS y ZOOM dentro de su proceso de aprendizaje y evaluación, se han obtenido los siguientes resultados: 6 estudiantes respondieron que las califican como satisfactorias, lo cual simboliza un 54,5 %; 4 estudiantes respondieron que las evalúan como altamente satisfactorias, representando un 36,4 %; y, por último, apenas 1 estudiante las calificó como poco satisfactorias.



Gráfico 8

¿Qué tan importante es tener una presentación interactiva y recursos digitales para la asignatura?
11 respuestas



De conformidad con el gráfico 8, se constatan las respuestas de los estudiantes a la pregunta acerca de la importancia en tener una presentación interactiva y recursos digitales para la asignatura. Es así que 9 estudiantes consideraron que es muy importante a la referida pregunta formulada, lo cual representa un 81,8 %; luego, 1 estudiante respondió que es importante, lo cual simboliza un 9,1%; y, finalmente, apenas 1 estudiante respondió que es medianamente importante tener una presentación interactiva y recursos digitales para la asignatura, representando un 9,1 %.

El uso de plataformas virtuales en el proceso de enseñanza y evaluación del aprendizaje de los estudiantes de la asignatura Garantía de derechos y control constitucional de la carrera de derecho de la Universidad Internacional del Ecuador, sede Loja, período octubre 2021 – febrero 2022, ha sido constante y diverso. Esto se verifica mediante la aprobación mayoritaria de los estudiantes al referido curso, mediante la utilización de diversas metodologías de aprendizaje-evaluación disponibles en la plataforma informática de la materia, tales como foros de participación estudiantil, tareas en línea, y cuestionarios virtuales.

Es así que, mediante la utilización de herramientas virtuales de aprendizaje-evaluación constantes en la plataforma informática de la materia objeto de la presente investigación, diez de los once estudiantes aprobaron la asignatura con buenas y excelentes calificaciones siendo el promedio general del curso 81,49/100 (este promedio incluye a las notas de los diez aprobados y un reprobado). En el otro extremo, se debe considerar que apenas un estudiante reprobó la referida asignatura, verificándose un posible retiro de dicho estudiante, por cuanto desde la semana 6 de clases no participó de ninguna actividad virtual, así como tampoco rindió ningún cuestionario en línea, lo que a la postre le significó la obtención de 19,8/100, ratificándose la reprobación de este último.

Ahora bien, en relación a la percepción estudiantil sobre la metodología de la educación virtual, se deben destacar importantes indicadores a ser tomados en cuenta. En primer lugar, en relación a la pregunta sobre el hardware o el dispositivo que usan para el aprendi-



zaje en línea, casi todos respondieron que emplean computadora portátil (diez estudiantes); y, apenas 1 estudiante expresó que usa teléfono inteligente (smartphone). Esta situación nos permite afirmar la tendencia marcada por parte de los estudiantes en el uso de un equipo que cuenta con las mayores características para poder realizar actividades académicas virtuales, como es el caso del uso de computadoras portátiles, además de la comodidad que significa su uso y su fácil empleo.

Por otro lado, sobre la cantidad de horas diarias que los estudiantes le dedican a la educación en línea, gran parte de los estudiantes encuestados afirmaron que lo hacen entre 5 a 7 horas; otros afirmaron que le dedican entre 3 a 5 horas; otros estudiantes respondieron entre 1 a 3 horas, y, finalmente, pocos estudiantes expresaron que le dedicaban entre 7 a 10 horas diarias. Por lo tanto, en relación a este indicador se puede expresar la variación de horas diarias dedicadas por los estudiantes a la educación en línea, lo cual va ir dependiendo del interés por los mismos en la asignatura, así como también del tiempo que dispongan los estudiantes dentro de su entorno personal, familiar o laboral.

En relación a la efectividad del aprendizaje en línea en la percepción de los estudiantes que participaron de la actual investigación, se debe manifestar que cinco estudiantes consideraron que el aprendizaje en línea ha sido moderadamente eficaz; luego, tres estudiantes respondieron que ha sido ligeramente efectivo; y, por último, tres estudiantes respondieron que la educación en línea fue muy eficaz. La situación antes advertida refleja que los estudiantes consideran mayoritariamente la eficacia del aprendizaje en línea, sin que los mismos la hayan considerado como ineficaz.

Sobre la satisfacción de los estudiantes con la tecnología y el software que usan para el aprendizaje en línea, se verifica que ocho se consideraron satisfechos y tres alumnos afirmaron no estar satisfechos. En atención a esta información se verifica que en su gran mayoría los estudiantes si encuentran satisfacción con la tecnología y el software que usan para el aprendizaje en línea, y, son pocos quienes han expresado que no están satisfechos con estas herramientas virtuales de aprendizaje.

A los estudiantes mediante la encuesta aplicada también se les requirió informen sobre su satisfacción con el uso de foros y tareas en línea como mecanismos de aprendizaje y evaluación. Frente a esta pregunta, seis estudiantes lo consideraron como satisfactorio; cuatro alumnos lo consideraron como altamente satisfactorio, y, por último, apenas un estudiante afirmó como poco satisfactorio el uso de estas herramientas virtuales. En atención a lo advertido, se colige que, en su mayoría, los estudiantes si están conformes con el uso de estas aplicaciones virtuales de aprendizaje, y, en el otro extremo, apenas un estudiante lo consideró como poco satisfactorio.

Otra pregunta importante que se les formuló a los estudiantes que participaron de la presente investigación fue su conformidad con la implementación y utilización de las plataformas informáticas CANVAS y ZOOM dentro de su proceso de aprendizaje y evaluación. De las respuestas advertidas por los estudiantes se verifica que seis alumnos calificaron



como satisfactorio la implementación y utilización de estas herramientas tecnológicas de aprendizaje, cuatro estudiantes lo consideraron como altamente satisfactorio; y, solamente un alumno consideró a estas herramientas como poco satisfactorias. Esta situación permite afirmar que la gran mayoría de estudiantes encuestas están de acuerdo y se sienten satisfechos con el uso de estas herramientas digitales.

Finalmente, también se les encuestó a los estudiantes sobre la importancia en tener una presentación interactiva y recursos digitales para la asignatura. En atención a esta inquietud, nueve alumnos consideraron que es muy importante tener una presentación interactiva y recursos digitales, un estudiante consideró a esta situación como importante, y, solo un estudiante lo consideró que es medianamente importante. De lo advertido aquí con esta información, se desprende que mayoritariamente los estudiantes revalidaron la trascendencia de tener una presentación interactiva y herramientas virtuales para la materia.

La educación virtual a raíz de la pandemia del COVID – 19 significó una reformulación de la tradicional educación presencial que ha venido dándose durante los últimos tiempos, equiparándose o asemejándose a la educación a distancia o en línea. Personalmente considero que, si bien es cierto, parece que a la fecha de la elaboración de la presente ponencia las circunstancias de la referida pandemia están relativamente mejores en el Ecuador, las ventajas y herramientas virtuales de la educación en línea han venido para quedarse incluso en el sistema presencial.

Es así que, quien suscribe la presente ponencia en calidad de docente de la Universidad Internacional del Ecuador, de la carrera de derecho de la sede Loja, de conformidad con las disposiciones institucionales de este centro de estudios, durante el nuevo período académico abril – agosto 2022, que se está ejecutando actualmente, estamos empleando plataformas informáticas virtuales en complemento con la tradicional educación presencial.

Partiendo de lo dicho anteriormente, debo expresar que hay materias que dentro de este nuevo ciclo académico abril – agosto 2022 me ha correspondido impartir de manera presencial, tales como Sistemas Jurídicos comparados, Filosofía del derecho, Ética Profesional y Valores, Garantía de derechos y control constitucional y Práctica procesal, las cuales las estoy impartiendo de manera física o presencial, pero las complemento con la utilización de plataformas informáticas virtuales tales como la aplicación CANVAS, y, la propia plataforma institucional del centro de estudios en el cual trabajo como docente.

La utilización de la plataforma virtual institucional y muy particularmente de la aplicación informática CANVAS sirve para que los estudiantes del sistema presencial se ayuden dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también facilita al docente implementar mecanismos de evaluación de los referidos estudiantes. Es así que, por ejemplo, a través de esta plataforma virtual se ha implementado para las clases los foros de aprendizaje, así como también tareas virtuales en línea, que permiten la elaboración y presentación de trabajos académicos de manera virtual.



Semanalmente, durante el período académico de clases, se les activa una lectura o una bibliografía, que generalmente es digital, a los estudiantes de las materias a mi cargo a fin de que los referidos estudiantes puedan realizar los foros de aprendizaje y las tareas virtuales en línea. Posteriormente, y, dentro de los plazos de evaluación, el docente procede a evaluar las actividades subidas por los estudiantes, realizando la correspondiente retroalimentación a dichas actividades académicas.

Los foros de aprendizaje y las tareas virtuales en línea son el claro ejemplo de cómo la virtualidad ha penetrado en las tradicionales clases presenciales y ha venido a proyectarse en el tiempo, tal como ocurre con las materias a mi cargo dentro de la actualidad, y, también de la de otros docentes y de muchas otras universidades en el Ecuador.

Independientemente del aumento de una mayor presencialidad de las clases en la carrera de derecho de la Universidad Internacional del Ecuador, sede Loja, considero que se tiende a que se vayan complementando las clases presenciales con herramientas de aprendizaje y de evaluación mediante la modalidad virtual. De hecho, tal como lo he venido advirtiendo, las materias presenciales que estoy impartiendo actualmente se complementan con herramientas de aprendizaje-evaluación como foros de participación estudiantil, y, tareas en línea, así como cuestionarios en línea para la evaluación de los aprendizajes.

5. CONCLUSIONES

La educación en línea, así como también el uso de plataformas virtuales en el proceso de enseñanza y evaluación del aprendizaje, si bien es cierto se venían usando antes del advenimiento de la pandemia mundial del COVID-19, durante el aparecimiento y duración de este problema de salud internacional se ha vuelto imprescindible también para la modalidad presencial de educación dentro de las ciencias jurídicas de las Universidades.

En el caso de la materia de Garantía de derechos y control constitucional impartida en el período octubre 2021 – febrero 2022, la misma se impartió bajo la modalidad virtual producto de las disposiciones institucionales académicas en virtud a la problemática nacional e internacional del COVID-19. Cabe recordar que esa asignatura típicamente debe cursarse bajo un sistema presencial, ya que la modalidad de estudios aprobada por el Estado es bajo este régimen. No obstante, lo cual, como ya advertimos, esta materia terminó dictándose bajo la virtualidad.

En esta precitada materia, se usaron plataformas virtuales en el proceso de enseñanza y evaluación, tales como foros de participación estudiantil, tareas en línea, y cuestionarios virtuales. Esta situación se complementó con las clases síncronas dictadas por el docente de manera virtual, mediante la utilización de la aplicación ZOOM. También fue de mucha ayuda la utilización por parte del docente y del estudiante de la aplicación CANVAS, pues dentro de ésta se encontraban ordenadas las referidas actividades académicas a ser realizadas por los estudiantes.



En cuanto a la evaluación de las distintas actividades académicas realizadas por los estudiantes dentro de la materia objeto de la presente investigación, se desprende que diez de los once estudiantes aprobaron la asignatura con notas muy buenas y satisfactorias; y, apenas un estudiante reprobó la referida materia. En este contexto se debe destacar que la evaluación para la aprobación o reprobación de la materia se aplicó sobre la base de los foros de participación, tareas en línea, así como cuestionarios virtuales, de conformidad con la planificación académica de la materia.

En cuanto a la efectividad del aprendizaje en línea, la voz de los estudiantes encuestados consideró, en general, que se gozó de esta cualidad para el aprendizaje virtual. De la misma manera, la gran mayoría de los estudiantes se mostraron satisfechos con la tecnología y el software que usan para el aprendizaje en línea. Los referidos estudiantes encontraron positivo a la implementación y el uso de foros, tareas en línea, la utilización del CANVAS y ZOOM como mecanismos de aprendizaje y evaluación. Finalmente, los estudiantes consideraron importante tener una presentación interactiva y recursos digitales para la asignatura.

De las consideraciones antes anotadas se verifica que el uso de plataformas virtuales en el proceso de enseñanza y evaluación del aprendizaje ha sido y es importante para facilitar la transmisión de los conocimientos a favor de los estudiantes de las carreras de derecho. Particularmente dentro de la materia Garantía de derechos y control constitucional, se ha recibido el beneplácito por parte de los estudiantes por el uso de estas plataformas virtuales, situación reflejada tanto en las encuestas aplicadas a ellos, así como también en las buenas y excelentes calificaciones obtenidas por los referidos alumnos en dicha materia.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR GORDÓN, FLORALBA DEL ROCÍO; Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia, *Estudios Pedagógicos XLVI*, N° 3: 213-223, 2020.
- CASTELLANO GIL, JOSÉ M.; CARRERA FLORES, RITA; CRESPO CRESPO, WALTER; Educación on line en tiempos de COVID-19: percepción en estudiantes de la Universidad Católica de Cuenca (Ecuador); *Revista de Historia, Patrimonio, Arqueología y Antropología Americana*; Año 2020.
- CORONEL, TATIANA; De las pizarras a las pantallas, un reto docente en Ecuador; *Revista de experiencias pedagógicas MAMAKUNA* No.16, enero 2021.
- EXPÓSITO, CRISTIÁN DAVID Y MARSOLIER, ROXANA GRACIELA; Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina; *Educación y Humanismo* 22(39): 2020.
- GARCÍA ARETIO, LORENZO; COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento; *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*; Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia.



- GÓMEZ-ARTETA, INDIRA; Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú; *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Chakiñan*; Número 15, diciembre 2021.
- MACÍAS MERIZALDE, AZUCENA MONSERRATE; ZAPATA JARAMILLO HOLGER ENRIQUE; La educación virtual universitaria y los desafíos en época de pandemia; *Qualitas Revista científica*; Vol. 23, Enero –junio 2022.
- OYARCE, VÍCTOR; MORALES, ELEODORO; SOLÍS-TRUJILLO II, BEYMAR; La enseñanza virtual, una necesidad educativa global; *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*; septiembreoctubre 2021, Volumen 5, número 5.
- TAPIA, JAIME; FAICAN, JHORDDY; CHECA, DENNIS; QUINCHE, FERNANDO; CHICAIZA, TANIA; Educación virtual en tiempos de pandemia; *Revista Cognosis*; Vol. V. Año 2020. Número 3.
- VILLAFUERTE GARZÓN, CRISTIAN MOISÉS; Educación presencial en modalidad virtual, perspectiva de satisfacción de los estudiantes en tiempos de COVID-19; *Horizontes Revista de Educación Ciencias de la Educación*; Centro de Estudios Transdisciplinarios, Bolivia, vol. 5, núm. 17, 2021.



IMPROVISACIÓN, METAVERSO Y DERECHO: ROLE-PLAYING EN LA EVALUACIÓN VIRTUAL

Ana CEDIEL

Profesora Asociada en Derecho Financiero y Tributario

Facultad de Derecho, Economía y Turismo

Universidad de Lleida

RESUMEN: La dificultad en la evaluación a distancia ha quedado patente tras estos años de pandemia con confinamientos, cuarentenas y aislamientos. Los docentes nos hemos enfrentado a estas situaciones sin conocimientos previos y con nuestra intuición como única arma. Lo cierto es que la experiencia ha aportado luz sobre todo ello y podemos reflexionar sobre la eficacia de las herramientas de las plataformas virtuales para la realización de evaluaciones a distancia comparando éstas con los resultados evaluables de un *role-playing* en diversos formatos con las reglas de la improvisación interpretativa. El fondo y la forma importan en tanto que, a nuestro juicio, la valoración de los conocimientos debe centrarse en estos y en el modo en que se han asentado en el “acervo” del alumnado cuya memoria a largo plazo será capaz de retenerlos y aflorarlos en su vida profesional. La memoria literal cortoplacista cumple, según nuestra experiencia, las peores funciones en la docencia de la enseñanza superior: desincentiva al alumnado y arroja resultados no reales que conforman un expediente finalmente cuestionable.

PALABRAS CLAVE: *Role-playing*; improvisación; interpretación; audiovisual; metaverso; evaluación.

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje en la docencia es, como el lenguaje en la interpretación, una herramienta humana capaz de comunicar la esencia de un mensaje determinado. El profesorado se dirige al alumnado del mismo modo que hablan en la vida cotidiana expresando ideas y revelando preferencias.

Los/as profesionales de la actuación interpretan de forma consciente pero el profesorado no es consciente de que lo está haciendo y pierde la oportunidad de usar herramientas para mejorar su capacidad de transmitir conocimiento y divulgar experiencia teórico-práctica. Este hecho adquiere una especial importancia en el metaverso y supone un salto cualitativo en el que lo humano trasciende al avatar.

Desde este punto de vista, queremos reflexionar sobre la posibilidad de activar todos estos elementos dentro de la modalidad metodológica más apta para la docencia en el metaverso mediante el *role-playing* y la improvisación de modo que el docente pueda decidir si utiliza o no las herramientas disponibles a su alrededor en una educación extramural



virtualmente posible gracias a los distintos metaversos existentes. Eso sí, es necesario no confundir realidad aumentada con metaverso en tanto que la primera es la que conecta los avatares en el metaverso a los usuarios en el mundo real¹.

Como docentes podemos obtener, gracias al metaverso, nuevas destrezas en el entorno inmersivo y multisensorial 3D. Para ello, es necesario poseer una mirada holística y tecnológica ya que acceder a este mundo implica necesariamente conocer y manejar aulas en un mundo de realidad aumentada².

En este mundo se amplían las fuentes de información disponibles, más allá de la propia clase y de la propia lección en el aula, se perfecciona la transmisión del conocimiento, se estimula un tipo de memoria en particular para trabajar en las prácticas en la meta-aula, y se aplican desde experiencias inmersivas para las prácticas hasta la asistencia a procesos judiciales en metaverso (de existir estos). De este modo, los proyectos que materialicen el uso del metaverso aplicado al campo de la educación recogiendo los postulados de la educación meramente digital podrán también ser parte de esta nueva realidad de la educación superior ligada a la futura web3 punto cero³.

Una de las funciones de la meta-aula es quebrar la frontera entre profesorado y alumnado, que pasa de ser una relación vertical a ser una relación horizontal. La función en la evaluación sobre ejercicios prácticos de derecho es la de guiar, controlar, inspirar e impulsar la actividad a evaluar.

Todo ello alcanza su máxima expresión aplicando a las prácticas la metodología del *role-playing* ya que combina magistralmente la actividad semidirigida, el espacio real o virtual compartido y la estructura inmersiva que requieren los casos prácticos en materia jurídica. Creemos firmemente que la toma de conciencia de los datos, vinculados a acciones o improvisaciones realizada mediante el *role-playing* en la meta-aula especialmente diseñada para ello puede conducir a un nuevo modo de evaluar al alumnado que estaría plenamente ligado a la excelencia de la docencia en el ámbito jurídico.

2. “EL METAESPACIO VACÍO”

La referencia de este apartado deriva obviamente de la obra de Peter Brook y es que podemos tomar cualquier espacio vacío incluso el meta-espacio y llamarlo aula desnuda. El

- 1 PARK, S., & KIM, Y. (2022). A metaverse: taxonomy, components, applications, and open challenges, IEEE Access. 2022.
- 2 MUJICA-SEQUERA, R. El Metaverso como un Escenario Transcomplejo de la Tecnoeducación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, Volumen 13, núm. 1, 2022. Pág. 26.
- 3 La web3 hace referencia a la evolución de internet de en su superación de la web2, el internet que ahora conocemos, siendo su principal característica la descentralización aportada por blockchain.



meta-espacio, como el medio audiovisual tiene, al contrario que el teatro, trampa y cartón porque puede ser diseñada a medida para cada clase y para cada alumnado incluso para cada tema y no así la enseñanza puramente virtual de la web2. También es posible repensar los medios de valoración de los ejercicios prácticos a desarrollar en la meta-aula ya que blockchain acredita en el momento la valoración obtenida y esta se inserta automáticamente en el expediente del alumnado. Esta posibilidad, lógicamente, es un acicate para la actividad del alumnado en las prácticas de la meta-aula.

A nuestro juicio es inmensamente importante conocer el meta espacio docente vacío y ponerlo a prueba con ejercicios de improvisación y *role-playing*. Estamos ante un espacio docente inmersivo y multisensorial 3D capaz de proporcionar “capacidades de interacción en ambientes virtuales educativos proyectados por medio de la red” que tiene, además, las características de un mundo real, continuo, interactivo, tridimensional⁴.

En la meta-aula, como espacio virtual vacío interconectado, desmaterializado y transfronterizo la capacidad de adaptarse a situaciones de multiculturalidad e internacionalidad permite ampliar las posibles nuevas experiencias. El meta-espacio vacío puede ser, efectivamente, el lugar donde unir en una “meta-aula internacional de práctica jurídica” diferentes nacionalidades que aporten sus conocimientos al aprendizaje mediante improvisaciones de casos y *role-playing* pactados. Ambas prácticas comportan distintos niveles de dominio del derecho y ello requiere valoraciones distintas por parte del profesorado que podrá revisar cuanto ha sucedido en el espacio de la práctica para ajustar su valoración.

2.1. Primero el espacio y después la palabra

La experiencia en el metaespacio puede ser un cambio de paradigma en la docencia, pero debe, sin duda, encontrar sus fundamentos en la preparación de un tema sobre el que estipular un ejercicio puntual sobre el cual valorar. Creemos, no obstante, que el verdadero camino para la comunicación del conocimiento en las clases de preparación para la evaluación no es la palabra sino el proceso que evoluciona en paralelo a la creación de ese *role-playing* y que en la web3 se convertiría en el diseño de la práctica para la meta-aula.

La docencia por inmersión del metaverso reporta sin duda conocimientos inesperados tanto al alumnado como al profesorado. Debemos tener en cuenta que la labor para seleccionar qué va a aprender el alumnado y con qué material cuenta será excepcionalmente importante ya que la memoria visual y la experiencia en un contexto inmersivo comportan un plano más profundo del conocimiento si se realiza correctamente⁵.

4 BARRÁEZ-HERRERA, D. Metaversos en el Contexto de la Educación Virtual. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, vol. 13, núm. 1. 2022. Pág 2.

5 AMES, P. El uso de materiales audiovisuales y recursos digitales en la docencia universitaria una experiencia de innovación a nivel de posgrado. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 17, núm. 1, 2019.



Debemos abordar someramente la posible configuración de las aulas de realidad inmersiva para la investigación y la práctica educativa. Los estudios realizados sobre el tema indican que las características centrales relacionadas con lo social parecen afectar de forma considerable las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en la meta-aula. Puesto que este tipo de afectaciones pueden disminuir con una configuración cuidadosamente diseñada para ello, debemos enfocarnos en una serie de características a tener en cuenta⁶.

Estas características son, por ejemplo, las variaciones en la proximidad espacial, visual y de comportamiento de las contrapartes sociales virtuales. La primera de ellas, proximidad espacial, tiene en cuenta la posición del alumnado en la meta-aula y por lo tanto el efecto de lo que visualizan cada uno de los compañeros en la práctica dependiendo de dónde se sitúen en el espacio virtual. Otra de las características es el estilo de visualización de los avatares tanto del profesorado como el del alumnado y por último el comportamiento y rendimiento de los “compañeros virtuales”⁷. A partir de estas importantes características podemos desplegar multitud de características particularmente ligadas a ejercicios prácticos del ámbito del derecho como, por ejemplo, una *moot court*⁸.

El espacio, los objetos y los avatares, de acuerdo con la proxemia, la kinesis y la semiótica en general tienen una relevancia tan impactante que puede condicionar que la actividad llegue a buen puerto o que no lo haga e incluso puede suponer una valoración injusta por la falta de cuidado en el diseño del espacio y la consecuente reducción de la actividad del alumnado⁹.

Veamos pues cómo la actividad de la improvisación y el *role-playing* aportarían a todo este planteamiento previo un tipo de ejercicio idóneo para interrelacionarse en la meta-aula.

2.2. La actividad de la improvisación y el *role-playing*

La capacidad argumentativa es esencial en el ámbito educativo no solo en el caso del alumnado sino especialmente en el caso del profesorado. El *role-playing* no solo motiva al alumnado, sino que posibilita el conocimiento de uno mismo fuera de su propia zona de

6 HASENBEIN, L.; STARK, P.; ULRICH TRAUTWEIN, U.; MULLER QUEIROZ, A.C.; BAI-LENSON, J.; HAHN J.; GÖLLNER, R. Learning with simulated virtual classmates: Effects of social-related configurations on students' visual attention and learning experiences in an immersive virtual reality classroom; *Computers in Human Behavior*, Volume 133, 2022.

7 Podría referirse a los compañeros virtuales diseñados para la práctica que en realidad no responden a alumnos reales, sino que se han programado para actuar en el aula incentivando la actividad de los verdaderos alumnos.

8 Un *moot* es una actividad extracurricular desarrollada en muchas facultades de Derecho, en las que los participantes simulan procesos ante un tribunal, usualmente realizados a través del reparto de memorias o informes seguidas de rondas orales.

9 ECO, U. *Tratado de semiótica general*. Ed. Lumen, Barcelona, 2000.



confort aflorando, además, los contenidos aprendidos que estén correctamente asentados en la memoria.

A nuestro juicio el *role-playing* y la improvisación cumplen con este cometido en un contexto de meta-realidad siendo, además, la que se adapta mejor a las actividades a desarrollar en la meta-aula para la evaluación del estudiantado.

La interpretación clásica, entendida ésta como aquella en que se memoriza un texto que debe recitar la persona a la que se le ha asignado, puede servir al profesorado para introducir al alumnado en la actividad o para dirigir la estructura del ejercicio de improvisación, sin embargo, conduce normalmente a bloqueos no deseados en un ejercicio práctico como el que se propone. Basándonos en la “Teoría de la eficacia” de Bandura creemos que este bloqueo puede evitarse proporcionando al alumnado entrenamientos previos al ejercicio de evaluación en la meta-aula con el fin de que dominen el contexto donde actuarán “construyendo una creciente autoeficacia percibida”¹⁰.

Los bloqueos y la ansiedad que producen las intervenciones públicas pueden conducir a respuestas en el alumnado que impidan el correcto desarrollo de la actividad evaluativa por ello debe extremarse el cuidado incorporando incursiones previas en la meta-aula en las que no se active la evaluación.

Será, asimismo, igual de beneficioso el hecho de no tener que memorizar más que los expedientes a debatir en la práctica ya que cuando se memoriza un texto se hace en soledad y ello conlleva perder el *feedback* del resto de participantes y, por otra parte, las palabras perturban la (libre) acción y ésta, a su vez, puede estorbar a las palabras. En conjunto se potencia el bloqueo de la interacción dentro del ejercicio impidiendo alcanzar la mejor ejecución de este y además una correcta evaluación¹¹.

La argumentación, como competencia a alcanzar en Derecho, requiere especial atención en las actividades prácticas como las *moot courts*. En la meta-aula la metodología más adecuada a la estrategia que deben desarrollar los alumnos para trabajar la capacidad de argumentativa en el ámbito del derecho sería posiblemente aquella cuyo modelo es el de la controversia. Ésta se basa en el planteamiento de un conflicto académico en el que las ideas, conclusiones y teorías de unos estudiantes son incompatibles con las de otros debiendo organizar todos ellos sus fases y llegar a un acuerdo¹².

Debe tenerse en cuenta la distribución cooperativa de las actividades, la diversidad de los grupos, el elemento internacional seleccionado y las nacionalidades y franjas horarias en las que se han conectado cada miembro del alumnado. El profesorado debe traba-

10 BANDURA, A. “*Selfefficacy: The exercise of control*. New York, W.H. Freeman”, 1997.

11 STANIVSLASKY, K. *Preparación del Actor*. Libros de la araucaria, 2019. Pág. 7.

12 BELTRÁN, J., Y PÉREZ, L. “Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo”, en Beltrán, J. y Genovard, C. (Eds.): *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos.*, Madrid, Síntesis, 1999. Pág. 429 y ss.



jar intensamente sobre la información relevante que debe entregar al alumnado y debe, además, formar en resolución de conflictos y argumentación al alumnado previamente a la actividad evaluativa. Lógicamente se sobreentiende que el alumnado ya conoce las técnicas procesales y procedimentales que se requieran por ser el ámbito jurídico y que deben ser evaluadas en la actividad junto a los demás ítems.

A nuestro juicio, la metodología que interesa en la meta-aula es la denominada “juicio” propuesta por García-Barreda en la que cita que consiste en proponer un tema o asunto polémico sobre el que se pueden ejecutar diferentes roles: i) un equipo defensor, que incluye un portavoz a modo de abogado; ii) un equipo fiscal, encargado de demostrar la “culpabilidad” en el asunto juzgado; iii) un juez, que coordinará todo el proceso; iv) un equipo de secretarios, que tomarán notas para redactar el acta del juicio; v) el guardia jurado, encargado de presentar el acto; vi) el jurado propiamente dicho, que decidirá de forma democrática existe o no responsabilidad; y vii) el público de la sala¹³.

Puesto que el *role-playing* tiene su base en la dramatización y en la improvisación veremos ligado siempre este tipo de ejercicios a una parte de la metodología mientras que otra podrá ser muy flexible adaptándose incluso a la tipología del alumnado para promover su potencial. La premisa más importante para improvisar es desbloquear cualquier impedimento que pueda dificultar entrar en el juego.

En Derecho el conocimiento profundo de la materia es lo que permite desarrollar la improvisación, es lo que permite ese “no filtrar” y “aceptar” cuanto se propone por parte del profesorado como situación dada o por los compañeros como debate, negociación o juicio en sala. Interesa especialmente de este tipo de evaluaciones poder comprobar en vivo de qué fuentes bebe el alumnado para resolver el conflicto planteado y la capacidad de éste de ponerse en la piel de un jurista capaz de resolver dicho conflicto con los conocimientos adquiridos.

El aprendizaje de los contenidos de derecho se acompaña, lógicamente, de los del desarrollo del pensamiento crítico, el significativo, el cooperativo y el dialógico requiriendo en todo momento a un profesorado suficientemente preparado.

3. EL PROFESOR SE PREPARA

3.1. La astucia del desbloqueo

En el *role-playing* y la improvisación el profesorado debe crear su gemelo digital del mismo modo que el alumnado tendrá que desarrollar su propio gemelo digital. Es nece-

13 GARCÍA-BARRERA, A. Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del *role playing online*. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (45). 2015, Pág. 20.



sario establecer una correcta planificación pedagógica por parte del equipo docente que también debe prepararse desde un punto de vista personal físico psíquico fisiológico y cognitivo, pero además debe también conocer el entorno de la meta aula cómo desenvolverse en este meta-mundo y con qué herramientas cuenta.

El conocimiento de las herramientas permitirá el necesario seguimiento intensivo, personalizado y continuo que se requieren en estos ejercicios evaluativos de la meta-formación superior. Todo ello permitirá ofrecer el necesario *feedback* al alumnado y completará los criterios evaluativos establecidos para cada uno de los modelos de *role-playing* e improvisación que se hayan diseñado para esa materia¹⁴.

En la meta-aula el profesor debe estar presente y debe, como el resto de las participantes, desarrollar un rol pues “En el escenario se debe estar siempre representando algún papel; acción, movimiento” ya que debe ser fuente de información para el resto de participantes¹⁵.

La actividad del profesorado debe darse con el espacio de la meta-aula vacío o lo más neutro posible para centrar la atención del alumnado en él y sus palabras, ayudando a entender la tarea a desarrollar y a concluirla con éxito.

Estas experiencias inmersivas buscan obtener la máxima rentabilidad en el menor tiempo posible aprovechando la hiperconcentración que se produce cuando el alumnado se instala los visores ante los ojos. En el metaverso, de hecho, la docencia dirigida al alumnado exige en todo momento que no haya nada gratuito, que no se abandone en nada a la desidia y que todo surja de una percepción constante. En el discurso del profesor van a conjugarse el espacio vacío de ruido, los elementos cuya semiótica se ha tenido en cuenta, la actividad apoyada en todos los recursos posibles y el alumnado considerado individualmente y en grupo.

Como hemos avanzado la meta-aula permite reducir los bloqueos del alumnado en la actividad a evaluar y ello permite al profesorado propuestas de improvisación o *role-playing* mucho más arriesgadas o extremas, aunque obviamente el profesorado deberá estar atento para reconducir las situaciones en caso de que sea necesario.

Un modo de controlar la acción en la meta aula podría ser la creación de un avatar propio. En este sentido el profesorado puede optar por un avatar que lo represente o un avatar que pueda confundirse con un miembro del alumnado. Cada uno de estos avatares cumple una función distinta, a saber, el primero guarda y dirige las situaciones estableciendo las premisas y haciéndolas cumplir y el segundo interviene en ellas reconduciendo las situaciones. En este tipo de evaluaciones lógicamente cabe que exista más de un evaluador/a.

14 ORNELLAS, A., y MUÑOZ CARRIL, P. C. Aprendizaje basado en proyectos audiovisuales colaborativos en un entorno e-learning. Análisis de una experiencia desarrollada en la Universitat Oberta de Catalunya. *Innovación Educativa*, núm 22, 2012, pág 13.

15 STANIVSLASKY, K. *Preparación del Actor*. Libros de la araucaria, 2019. Pág. 32.



Aunque parezca contradictorio la improvisación y el *role-playing* requieren de una preparación por parte del profesorado muy intensa si se pretende controlar mínimamente el ejercicio a evaluar. Debe trabajar intensamente sobre la elección de los temas y los conflictos a debatir o resolver ya que son cuestiones de extrema importancia que deberán ser comunicados a los alumnos muy claramente.

El ejercicio propuesto debe considerar desde las normativas que se permite consultar hasta el tiempo límite para resolver o argumentar. Es aconsejable dividir los grupos grandes en grupos pequeños a los que se les asigna alguna de las funciones disponibles. Puede optarse por que la división obedezca a que parte del alumnado interviene y el resto observa al grupo que realiza el *role-playing* o la improvisación mientras anota cuestiones solicitadas por el profesor o profesora que dirige el ejercicio¹⁶.

Como ya hemos apuntado brevemente tendremos que conjugar nuestra dialéctica y el propio debate del ejercicio posiblemente en otros idiomas o junto a otros idiomas traducidos simultáneamente por traductores que pueden dificultar la comprensión por lo que se exige máxima corrección en el habla ante todo en los conceptos jurídicos¹⁷.

Finalmente, el profesorado debe realizar una reflexión sobre la actividad con la que revisar las cuestiones más interesantes tanto en sentido positivo como en sentido negativo y, como cierre de la propia actividad, debe dejar un espacio para que el alumnado que ha participado activamente comparta sus sensaciones e ideas y para que el alumnado que ha observado proponga sus propias valoraciones al respecto.

3.2. La evaluación en el metaespacio

La evaluación en estas condiciones podría, a mi juicio, acercarse mucho más a una valoración adaptada al alumnado que se ve forzado a utilizar las fuentes de información que realmente a aprehendido pues aquella información asentada de modo superficial no le permitirá actuar e interactuar para resolver los ejercicios propuestos.

Se perfecciona de este modo una evaluación absolutamente pura capaz de apreciar la esencia misma de los conocimientos que el alumnado ha adquirido durante sus años de estudio. La memoria a largo plazo en este tipo de ejercicios, como hemos apuntado al inicio, es la dominante, aunque no elimina el uso de la memoria a corto plazo que lógicamente, al estar débilmente asentada en el alumnado, será más difícil de usar con suficiente seguridad y fluidez.

16 Esta actividad se cierra a posteriori pidiendo al alumnado que reporte cuántas normas han podido anotar y si creen que todas ellas estaban bien citadas y correctamente utilizadas.

17 STANIVSLASKY, C.: *El trabajo del actor sobre sí mismo*, Ed. Alba, 2009. Pág. 142.



En el *role-playing* y la improvisación se trabaja ampliamente la “cognición ejecutiva” o “memoria de trabajo”¹⁸ consistente en la representación consciente y manipulación temporal de la información necesaria para realizar operaciones cognitivas complejas como el aprendizaje la comprensión del lenguaje o el razonamiento. Con ello se contribuye a la memoria a largo plazo y se relaciona con la inteligencia fluida es decir con la capacidad de razonamiento general y de resolución de problemas¹⁹.

Por último, hablaremos de la memoria lógica o comprensiva pues en ella podemos introducir los conceptos de memoria a corto o a largo plazo. La memoria a corto plazo o memoria inmediata goza de una capacidad de retención de persistencia limitada pero capaz de retener impresiones momentáneas que, si bien no ayudan a memorizar a largo plazo, pueden ser la puerta de acceso a este tipo de memoria que es capaz de acumular mucha información durante un largo plazo pero además es capaz de trabajar sobre esta información y elaborar nueva información más compleja elemento clave para resolver correctamente los casos prácticos propuestos²⁰.

4. CONCLUSIONES

La capacidad de comunicación oral constituye una de las competencias genéricas que contemplan los nuevos Grados universitarios en todas las áreas de conocimiento y es exigible la consecución de las destrezas o habilidades logradas con la manipulación de la realidad aumentada y la inmersiva. Huir de la realidad virtual clásica y avanzar hacia la posibilidad de proyectar un escenario mediante el solapamiento de componentes digitales externos relacionados con el contenido a divulgar por el profesorado alcanzando objetivos de formación que permiten evaluar en la misma línea.

Cuando pretendemos enseñar en un escenario tecnológico educativo que admite producir simulaciones en ecosistemas pedagógicos capaces de asistir al profesorado en la adquisición de conocimientos elementales para ello debemos conocer nuestras limitaciones como docentes y ampliar conocimientos para una evaluación justa.

El *role-playing* es uno de los ejercicios más adaptables a las posibilidades de la realidad aumentada y de la experiencia inmersiva de la meta-aula. El hecho de carecer de

18 Lógicamente, podríamos optar también por otros tipos de memoria como la sensorial pasando por la auditiva la visual o fotográfica y la kinestésica que se refiere a repetición de grafías escribir escritas y memorización a través de este tipo de ejercicio también podríamos referirnos a la memoria reproductiva o mecánica, pero ésta no es una herramienta eficaz para resolver estos casos prácticos jurídicos.

19 MORGADO BERNAL, I. *Psicobiología del aprendizaje y la memoria*. Revista de neurología Vol. 40 Núm. 5, 2005. Pág. 290 y ss.

20 LAVILLA, CERDÁN, L. *La memoria en el proceso de enseñanza/aprendizaje*. Pedagogía Magna, Nº. 11, 2011. Págs. 312 y ss.



información sobre estos métodos, sobre estos escenarios inmersivos y sobre estos mecanismos interpretativos nos ofrece un campo considerable de dudas, pero también un ámbito novedoso capaz de ayudarnos a superar nuestros propios límites como docentes y a encontrar nuestra mejor forma de enseñar y de evaluar del modo más justo y eficaz posible.

BIBLIOGRAFÍA

- BANDURA, A. “*Selfefficacy: The exercise of control*. New York, W.H. Freeman”, 1997.
- BARRÁEZ-HERRERA, D. P. *Metaversos en el Contexto de la Educación Virtual*. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, Vol. 13, núm. 1, 2022.
- BOAL, A. *Juegos para actores y no actores: Teatro del oprimido*. Ed. Alba, 2002.
- BROOK, P. *El espacio vacío*. Ediciones Península, Barcelona, 2015.
- BROOK, P. *La puerta abierta*. Ed. Alba, Barcelona, 1994.
- ECO, U. *Tratado de semiótica general*, Ed. Lumen, 2000.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, C. (Coord.): *Fórmulas renovadas para la docencia superior*. ACCI Ediciones, Madrid, 2014.
- GARCÍA URETA, I.; TORAL MADARIAGA, G.; MURELAGA IBARRA, J. *Propuesta docente para la formación de comunicadores: desarrollo de competencias psicológicas y conexión con los retos profesionales*. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, núm. Extra-18, 2012.
- GALLEGO ARRUFAT, M.J.: *Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales*. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 46, núm. Extra-1, 2008.
- LAVILLA, CERDÁN, L. *La memoria en el proceso de enseñanza/aprendizaje*. *Pedagogía Magna*. Núm. 11, 2011.
- HASENBEIN, L.; STARK, P.; ULRICH TRAUTWEIN, U.; MULLER QUEIROZ, A.C.; BAIENSON, J.; HAHN J.; GÖLLNER, R. *Learning with simulated virtual classmates: Effects of social-related configurations on students’ visual attention and learning experiences in an immersive virtual reality classroom*; *Computers in Human Behavior*, Volume 133, 2022.
- MORGADO BERNAL, I *Psicobiología del aprendizaje y la memoria*. *Revista de neurología*. Vol. 40, núm. 5, 2005.
- MUJICA-SEQUERA, R. *El Metaverso como un Escenario Transcomplejo de la Tecnoeducación*. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, Vol. 13, núm. 1, 2022.
- ORNELLAS, A., y MUÑOZ CARRIL, P. C. *Aprendizaje basado en proyectos audiovisuales colaborativos en un entorno e-learning. Análisis de una experiencia desarrollada en la Universitat Oberta de Catalunya*. *Innovación Educativa*. Núm 22, 2012.
- SALVADOR ACEVEDO, E.: *Legislative Theatre: Art for Community Conflict Resolution. From Desires to Laws*, *Journal of Conflictology*, Vol. 5, núm. 1, 2014
- STANIVSLASKY, C.: *El trabajo del actor sobre sí mismo*, Ed. Alba, 2009.
- STANIVSLASKY, C.: *Preparación del actor*, Libros de la araucaria, 2019.



USO DEL *STORYTELLING* PARA LA DIVULGACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE EN ASIGNATURAS DE DERECHO Y FINANZAS

Ariana EXPÓSITO GÁZQUEZ

Becaria de Investigación FPU

Facultad de Derecho, Universidad de Almería

Salvador CRUZ RAMBAUD

Catedrático de Universidad

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Almería

RESUMEN: Uno de los aspectos más importantes del proceso de enseñanza y aprendizaje es la adecuada introducción a un tema o a una sección de los contenidos de una determinada materia. Generalmente, esto no se produce debido a la falta de tiempo para la completa impartición de los programas de las asignaturas. En este trabajo, proponemos el *storytelling* como recurso didáctico para la elaboración de una sección introductoria, por temas, que cumpla las siguientes características: (1) debe ser corta y tratar solamente dos o tres ideas básicas; (2) debe ser interactiva; (3) debe tener una presentación muy amena; (4) debe ser motivadora; y (5) debe despertar el interés del alumno. Por tanto, el objetivo de este trabajo es la aplicación del *storytelling* (entendido como la interacción entre profesor y alumnos, que cuenta una historia que permite a los oyentes usar su imaginación) a la elaboración de material didáctico introductorio en determinadas asignaturas de Finanzas y Derecho de la Universidad de Almería, durante el curso académico 2021/2022. Finalmente, propondremos un cuestionario que será la base para un análisis empírico a implementar al final del curso.

PALABRAS CLAVE: *storytelling*; proceso de enseñanza y aprendizaje; material didáctico; finanzas; derecho.

1. INTRODUCCIÓN

El contenido de este artículo se inscribe dentro del tema “Plataformas virtuales y evaluación de los aprendizajes” de la XIII Jornada sobre Docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación, organizada por la Universitat Oberta de Catalunya. Más concretamente, nos centraremos en las metodologías más recientes de aprendizaje activo, en particular, en el uso del *storytelling* como herramienta didáctica para las asignaturas de Derecho.

En primer lugar, es importante señalar las distintas partes en las que pueda quedar estructurada la exposición de cada uno de los temas que componen el programa de una



asignatura de Derecho. En este trabajo, proponemos que dicha estructura sea la siguiente: título del tema, contenidos, objetivos, desarrollo pormenorizado del tema, resumen de los contenidos más importantes del tema, bibliografía principal, supuestos prácticos y lecturas recomendadas. Si hiciéramos una encuesta entre los profesores universitarios sobre cuál de estas partes es la que recibe una menor atención por parte tanto de los profesores como de los estudiantes, estamos convencidos de que el apartado de “objetivos” sería, si no el que menos, uno de los que menos atención recibe. Este hecho tiene una gran trascendencia para la formación de los estudiantes por las siguientes razones:

- Los objetivos de un tema permiten tener una visión de conjunto de los contenidos de dicho tema.
- Los objetivos ayudan a situar cada tema en el contexto de los restantes temas del programa de la asignatura.
- Los objetivos son de vital importancia para conocer la finalidad de cada materia dentro del currículo académico del alumno de Derecho, fomentando la interdisciplinariedad.
- Los objetivos ayudan a centrar las competencias profesionales que tanta importancia tiene en los estudios de Derecho.

Por tanto, el profesor tiene que hacer un esfuerzo ímprobo por saber comunicar, con eficacia, cuáles son los objetivos primarios y secundarios que se persiguen conseguir con la superación del tema que vamos a comenzar a explicar. Pero no solamente hay que hacer hincapié en los objetivos ante de comenzar un capítulo, sino que es igualmente importante que estos hitos sean nuevamente remarcados cuando la explicación del tema ya ha concluido, dentro del epígrafe que hemos denominado “Resumen de los contenidos más importantes del tema”. En este punto, queremos insistir en la importancia de la “visión global” o “visión de conjunto” que ha de tener un profesional del Derecho, tanto si desarrolla la profesión como autónomo o como funcionario en los distintos niveles de la administración.

Una vez justificada la importancia de los objetivos en el currículo de los estudiantes de Derecho, en segundo lugar, no queremos dejar pasar la oportunidad de reconocer la dificultad que tiene esta labor, debido fundamentalmente a las siguientes razones:

- Usualmente, los objetivos están redactados en un lenguaje que, en la mayoría de las ocasiones, es difícil de entender por parte de los estudiantes.
- Los objetivos hacen alusión a contenidos que no se han visto aún, lo que hace que no se perciba con claridad el verdadero alcance de lo que se pretende asimilar.
- Mientras que la mayoría de los estudiantes tienen una visión cortoplacista del aprendizaje, centrada principalmente en la superación de la asignatura, los objetivos tienen una vocación largoplacista en la formación de los egresados.



Por consiguiente, una vez vista la justificación de la necesidad de subrayar el papel de los objetivos dentro del currículo de los estudiantes universitarios y los problemas a los que nos enfrentamos para ello, el objetivo de este artículo es presentar una metodología, basada en la técnica del *storytelling*, para intentar facilitar la divulgación de los objetivos de un tema entre los estudiantes universitarios de Derecho. Para ello, utilizaremos la metodología consistente en el relato de una situación real o novelada que despierte la curiosidad entre los alumnos y que, de una manera natural e inequívoca, justifique la necesidad de cursar el capítulo que se está iniciando. Como hemos indicado anteriormente, esta herramienta metodológica (*storytelling*) se utilizará al principio y al final del tema, y se procurará que se relacione con algunas otras materias del grado o incluso con materias íntimamente relacionadas de otros grados afines. De esta forma, se propiciaría la necesaria interdisciplinariedad que ha de existir entre todas las materias, pertenezcan o no a las mismas áreas de conocimiento, que componen el currículo de un estudiante de Derecho de cualquiera de las universidades españolas.

Para conseguir los objetivos marcados, la estructura de este artículo queda como sigue. Después de esta breve introducción donde hemos enmarcado el tema que vamos a tratar, hemos justificado la importancia de divulgar los objetivos de un tema y las dificultades que puede encontrarse el docente cuando se enfrenta a esta labor. A continuación, se ha destacado el objetivo principal de este trabajo así como la metodología a emplear (*storytelling*). La Sección 2 hace un breve repaso del concepto de *storytelling* y de sus principales características, ventajas e inconvenientes. La Sección 3 está destinada a discutir los diferentes tipos de estructura que pueden proponerse para la correcta impartición de una unidad didáctica de Derecho. La Sección 4 presenta un caso práctico y una propuesta de *storytelling* para las materias de Derecho Administrativo en conexión con contenidos de asignaturas del área de Finanzas. Por último, la Sección 5 presenta las principales conclusiones a las que hemos llegado después del análisis llevado a cabo en este artículo.

2. EL *STORYTELLING*: CARACTERÍSTICAS Y ELEMENTOS FUNDAMENTALES

La narración digital surge en Estados Unidos en la década de los noventa. Desde entonces, sus usos y aplicaciones se han expandido rápidamente, particularmente en el campo de la educación. Estas historias se comparten para promover el aprendizaje y la educación, pero también juegan un papel fundamental en la difusión de aspectos relacionados con la salud, los servicios sociales, históricos y culturales, así como en desarrollo comunitario, los derechos humanos y los temas relacionados con la justicia ambiental, entre otros. Hay muchos tipos de historias digitales que han proliferado debido al aumento de los recursos digitales que permiten la autopublicación (por ejemplo, blogs, redes sociales, Youtube, etc.) (Gregori-Signes, 2014).



Una definición breve y concisa de *storytelling* digital podría ser la siguiente: una historia corta (entre dos y cinco minutos) que combina modos tradicionales de narración de historias con una amplia variedad de herramientas multimedia, tales como gráficos, audio, video, animación y publicación en línea. Una de sus características más destacables es que el autor narra la historia con su propia voz (Gregori-Signes, 2014).

La técnica del *storytelling* ha sido empleada en la narración aplicada a los campos de estudio de juegos, cine y teatro. Más precisamente, Dubbelman (2011) propuso una conceptualización “presentológica” de la narrativa que explica la creación de eventos de la historia en el presente. En efecto, el concepto ‘representativo’ de narrativa describe alternativamente la práctica de comunicar eventos de la historia del pasado, de manera diegética ya sea en el pasado, el presente o el futuro. Lo anterior crea una forma de inmersión en que las cosas parecen suceder aquí y ahora, aunque no siempre estemos literalmente presentes. Esto último crea una forma de inmersión en la que uno se siente conscientemente presente pero físicamente ausente cuando las cosas les suceden a otros en un “ahí y entonces”.

En este trabajo, consideraremos el *storytelling* como una forma de narración, fuera del contexto del entretenimiento, que sigue una secuencia de patrones impactante en calidad, se relaciona con un contexto serio y tiene que ver con un proceso reflexivo (Lugmayr *et al.*, 2017). En principio podemos dividir los componentes esenciales de la narración en los siguientes cuatro elementos:

- **Perspectiva:** Cada historia tiene una perspectiva que transmitir en el sentido de que el autor transmite su punto de vista subjetivo sobre un cierto aspecto de la historia. La perspectiva incluye características de la historia como cognición/emoción, representación/presentación y el proceso de codificación/descodificación.
- **Narrativa:** La narrativa es el contenido real de la historia, que se crea en base a los objetos y componentes narrativos históricos. Debe cumplir con determinadas características tales como mimesis/digénesis, tiempo/espacio, causa/efecto y secuencia/trama.
- **Interactividad:** Con la aparición de la interactividad, en particular, con el desarrollo de los medios, la interacción se hizo esencial en el mundo de la narración. Incluye características de la historia tales como compromiso, interacción persona-ordenador, modificación/decisión del flujo de la narrativa y compromiso.
- **Medio:** Incluye características tales como el medio, mediación, tecnología, canal, contenido digital y formularios.

Desde un punto de vista pedagógico, el relato digital contribuye, en primer lugar, al desarrollo de las habilidades de comunicación lingüística, así como a la gestión de la información, y las habilidades digitales y de aprendizaje, al tiempo que fomenta la autonomía y la iniciativa personal. Es necesario tener en cuenta que un buen dominio del software no es suficiente para garantizar una buena historia final, ya que es la historia y no la tecnología la que crea una buena historia digital. Además, desde el punto de vista de la interdisciplina-



riedad, el proceso de la escritura es fundamental y contribuye a la mejora de la competencia lingüística (Gregori-Signes, 2014).

Dentro del proceso de composición oral y narrativa, la narración fomenta un enfoque pragmático, pues considera el contexto, así como el conocimiento compartido entre el autor y el público, como elementos imprescindibles en cualquier proceso de creación. De hecho, los participantes están muy influenciados cuando se les pregunta a quién va dirigida su historia o si se hará pública o no.

El *storytelling* es una actividad que fomenta la creatividad, aumentando así la motivación del alumno ya que la historia incentiva el método de enseñanza basado en el proceso socio-cognitivo en el que el autor debe considerar la realidad que le rodea antes, durante y después de la elaboración del relato. Estos factores indudablemente favorecen la adquisición de las habilidades basadas en el conocimiento y la interacción con el medio físico mundo, las habilidades sociales y ciudadanas, y las habilidades culturales. Por otra parte, el relato digital es un relato cooperativo e interactivo, ya que no es únicamente el docente quien evalúa la historia sino toda la clase. En este sentido, el docente se convierte en el guía que controla y ayuda en la distribución y el uso adecuado tanto del contenido de la historia como de la organización en el aula (Bullough, 2010).

En particular, el denominado *storytelling* jurídico aplicado analiza el uso de historias, y de narraciones o elementos narrativos, en la práctica del Derecho, en la pedagogía de las facultades de Derecho y dentro del derecho en general. En efecto, esta narrativa específica está relacionada con los aspectos prácticos de la abogacía ya que la narración es la columna vertebral del método del caso. El *storytelling* jurídico aplicado también promueve la incorporación de la narrativa en la pedagogía de las habilidades del abogado (McKenzie, 1992). Por tanto, se reconoce implícitamente que la definición inicial de *storytelling* jurídico aplicado podría ampliarse más allá de su supuesto enfoque en la práctica del derecho, mostrando a su vez diferentes ramas (Rideout, 2015).

3. ESTRUCTURA DE UN TEMA DENTRO DEL CURRÍCULO: LA IMPORTANCIA DE LOS OBJETIVOS

Los objetivos de un capítulo de libro nos indican lo que el alumno debe saber y comprender. Además y no menos importante, los objetivos señalan lo que el estudiante debe poder hacer con la información del capítulo una vez que haya terminado de trabajarlo. Es muy importante leer los objetivos antes de comenzar a leer el capítulo, ya que esta lectura les proporcionará una buena idea de los conceptos clave del capítulo.

Además, los objetivos se pueden utilizar como esquema de estudio del capítulo. En efecto, una práctica muy interesante es anotarlos (dejando un espacio adecuado entre cada ellos) y, mientras tanto, completar los detalles de cada objetivo. Los objetivos del capítulo



no sólo hacen referencia a la información que el estudiante debe asimilar al final del capítulo, sino también a organizarla y, a continuación, ponerla en práctica, lo que incluye encontrar nuevas formas de utilizar dicha información y pensar en formas de interconectarla. Para ello, como es sabido, se utilizan los siguientes términos: definir, describir, enumerar, diagramar, nombrar, usar, dar, explicar, etc.

Los objetivos de un capítulo representan el conjunto de metas que el autor pretende que el lector consiga después de leer y comprender dicho capítulo. Para ello, el autor debe enumerar los objetivos del capítulo al comienzo del mismo, con el fin de establecer un vínculo entre la entrega de información por parte del autor y la expectativa de los lectores. Los cuatro aspectos clave que deben incluir los objetivos son el tipo de lectores, el comportamiento de los lectores, la condición *sine qua non* para que los lectores comprendan los conceptos del capítulo y el grado de consecución después de la lectura del capítulo. Así, cada objetivo del capítulo comunicará la siguiente información a los lectores:

- Los requisitos que el lector debe cumplir para leer el capítulo o los requisitos necesarios para entender y comprender el capítulo.
- El tipo de lectores que se beneficiarán de la lectura del capítulo.
- El cambio o mejora en el conocimiento del lector después de leer el capítulo.
- El nivel de mejora o la respuesta del lector después de leer el capítulo.

Habitualmente, los términos “metas”, “objetivos” y “resultados” del aprendizaje se utilizan indistintamente ya que ambos están relacionados con la enseñanza y el aprendizaje que se espera que tenga lugar en el aula. Sin embargo, la diferencia entre metas u objetivos y resultados radica en quién llevará a cabo las actividades. Las metas y objetivos de aprendizaje generalmente describen lo que un instructor, programa o institución pretende hacer, mientras que un resultado de aprendizaje describe, en términos observables y medibles, lo que un estudiante es capaz de hacer al completar una experiencia de aprendizaje (por ejemplo, un tema dentro de un programa académico).

Los resultados de un aprendizaje efectivo están centrados en el estudiante: son medibles, concisos, significativos, alcanzables y basados en resultados (en lugar de basados en tareas).

Los procesos cognitivos de la taxonomía de Bloom comprenden la capacidad de recordar, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar el conocimiento. Por su parte, el desarrollo del conocimiento ocurre dentro del contexto de la historia. Por tanto, a medida que el oyente escucha una historia, procesa los hechos e imagina lo vivido (Schwartz, 2012). El proceso psicomotor de la taxonomía de Bloom es el desarrollo de habilidades que requieren práctica y se pueden medir en términos de velocidad, precisión, distancia, procedimientos o técnicas de ejecución. El desarrollo de la historia se basa en las habilidades conceptuales de comprensión de narraciones a medida que los estudiantes razonan inducti-



vamente para resolver problemas. Por otra parte, la historia digital promueve habilidades de creatividad y alfabetización técnica. Por último, los estudiantes que hayan experimentado el valor de las historias digitales en clase pueden crear nuevas historias digitales para compartir con otros compañeros.

Los estudiantes universitarios no son consumidores pasivos de medios de comunicación sino que, por el contrario, viven en un ecosistema tecnológico donde lo digital es el idioma que hablan. Por tanto, para preparar a la próxima generación de universitarios, los educadores deben incorporar múltiples tecnologías para mejorar el aprendizaje de educación superior. En este sentido, las historias digitales se pueden alinear con la taxonomía de Bloom para que los estudiantes logren objetivos de aprendizaje en la educación superior.

4. PROPUESTA DE UN *STORYTELLING* PARA DERECHO Y FINANZAS

Antonio es un joven egresado en la Universidad de Almería, concretamente en el Doble Grado de Derecho y ADE, que acaba de terminar su Máster en Contabilidad y Finanzas Corporativas, también por la Universidad de Almería. Al igual que muchos jóvenes de su edad, está pensando en independizarse de sus padres y, para ello, está sopesando varias alternativas. La primera de ellas es alquilar un apartamento para él sólo ya que no quiere compartir vivienda con nadie, mientras que la segunda opción es comprar una vivienda nueva o de segunda mano.

Antonio sabe que la convivencia con otras personas puede acarrearle problemas de organización y logística, por lo que estaría dispuesto a pagar hasta 400 euros mensuales por el alquiler de un apartamento pequeño. No obstante, sus padres le han desaconsejado esta alternativa porque, en palabras textuales, supone “tirar el dinero” al no quedar nunca la vivienda bajo su propiedad. Antonio no queda muy convencido con estos argumentos porque sabe de la existencia de bancos que ofertan viviendas con “opción a compra” pero que se encuentran en muy mal estado, al haber estado habitados con anterioridad.

La segunda de las opciones pasa por adquirir una vivienda nueva o usada. Los precios actuales desaconsejan rápidamente comprar una vivienda nueva porque, aparte de los gastos de escritura, registro e IVA, los gastos financieros (escritura de constitución de hipoteca, comisión de apertura e intereses) son otro quebradero de cabeza. Por otra parte, si optara por una vivienda usada, sabe que, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, donde actualmente reside, los menores de 35 años pueden aplicar un tipo de gravamen reducido del 3,5%, cuando adquieran un inmueble que constituya su vivienda habitual, como sería el caso de Antonio.

Naturalmente, sea cual sea la opción elegida, Antonio tiene que solicitar un préstamo hipotecario para poder adquirir la vivienda y poder hacer frente a los gastos ocasionados por dicha compra. Para ello, ha encontrado en el Banco de Santander una oferta de prés-



tamo hipotecario a tipo fijo del 2% para ser amortizado mediante cuotas mensuales constantes durante 15 años. Antonio, que es una persona muy rigurosa, ha simulado el cuadro de amortización de préstamo y ha hecho un cálculo preliminar de los gastos en los que irá a incurrir. No obstante, otra posibilidad que está barajando con sus padres es que éstos le concedan un préstamo sin intereses, legalizado a través de la Junta de Andalucía, con lo que todos los gastos y trámites se simplificarían notablemente.

No cabe la menor duda de que todo esto es un rompecabezas, por lo que Antonio ha decidido llevar a cabo un análisis legal y financiero exhaustivo de cada una de las opciones que se le presentan, a saber:

- Alquilar, compartiendo vivienda.
- Alquilar, sin compartir vivienda.
- Alquilar, sin compartir vivienda, con opción a compra.
- Comprar una vivienda nueva.
- Comprar una vivienda usada.
- Gastos fiscales y financieros.
- Opciones de financiación y de adecuación de la vivienda (ya sea nueva o usada).

Para complicar más la decisión, Antonio está pensando seriamente en irse a trabajar a algún país de la Unión Europea, por lo que todo este planteamiento podría quedar momentáneamente falto de sentido. No obstante y para tener más elementos de juicio, va a seguir con su idea de analizar todas las posibles situaciones, calculando ingresos y gastos en términos absolutos (es decir, en euros) y relativos (es decir, en términos porcentuales).

5. CONCLUSIONES

En este capítulo, se ha puesto de manifiesto la importancia que tiene la adecuada difusión de los objetivos generales y específicos de un tema o de una sección dentro del programa de una asignatura, en general, o de una materia de Derecho o Finanzas, en particular. No obstante, tradicionalmente se ha dado escasa importancia a este apartado de la guía docente de una asignatura, posiblemente por falta de tiempo del docente para poder terminar con la impartición de la materia de estudio. No obstante, esta perspectiva de los objetivos de una unidad didáctica es muy perjudicial para que el estudiante tenga una visión global del tema e incluso de la asignatura que está estudiando. Yendo aún más lejos, la asimilación de los objetivos puede coadyuvar a que el egresado tenga una perspectiva global de sus estudios, sobre todo, en alumnos que cursan los dobles grados.

Para ello, en este trabajo, hemos presentado la metodología del *storytelling* como antesala de la enumeración de los objetivos de la unidad correspondiente, para despertar la



atención de los estudiantes y, además, para que sea el preámbulo a la propuesta de una actividad de clase basada en el método del caso.

En nuestra opinión, esta metodología presenta innumerables fortalezas, por lo que hemos propuesto la creación de un grupo docente en la Universidad de Almería, que sirva de marco para llevar a cabo diferentes propuestas de *storytelling* aplicable a diferentes asignaturas de las áreas de Derecho y Economía (en particular, Finanzas).

BIBLIOGRAFÍA

- BLOOM, B.S.; ENGELHART, M.D.; FURST, E.J.; HILL, E.J. y KRATHWOHL, D.R. (Eds.): *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans, Green and Co., New York, 1956.
- BULLOUGH, RV.: *Parables, storytelling, and teacher education*. *Journal of Teacher Education*, vol. 6, núm. 1-2, págs. 153-160, 2010.
- DUBBELMAN, T.: *Playing the hero: How games take the concept of storytelling from representation to presentation*, en *Journal of Media Practice*, vol. 12, núm. 2, págs. 157-172, 2011.
- GREGORI-SIGNES, C.: *Digital storytelling and multimodal literacy in education*. *Porta Linguarum*, vol. 22, págs. 237-250, 2014.
- LUGMAYR, A.; SUTINEN, E.; SUHONEN, J.; SEDANO, C.I.; HLAVACS, H. y MONTERO, C.S.: *Serious storytelling – a first definition and review*. *Multimedia Tools and Applications*, vol. 76, núm. 14, págs. 15707-15733, 2017.
- MCKENZIE, S.C.: *Storytelling: A different voice for legal education*. *U. Kan. L. Rev.*, vol. 41, págs. 251-269, 1992.
- RIDEOUT, J.C.: *Applied legal storytelling: A bibliography*, 12 *Legal Comm. & Rhetoric*: JALWD 247, 2015.
- SCHWARTZ, M.R. MSN, RNC-OB: *Storytelling in the digital world*. *Nurse Educator*, vol. 37, núm. 6, págs. 248-251, 2012.



FORMACIÓN PRÁCTICA DEL DERECHO Y TIC



CAPÍTULO 1

ENSEÑANZA PRÁCTICA DEL FUNCIONAMIENTO DE LA ADMINISTRACIÓN ELECTRÓNICA: CERTIFICADO ELECTRÓNICO, REGISTRO ELECTRÓNICO Y PORTALES DE TRANSPARENCIA¹

Darío BADULES IGLESIAS

Personal investigador predoctoral FPU

Universidad de Zaragoza

dbadules@unizar.es

RESUMEN: Esta propuesta pretende suplir un vacío advertido en los planes de estudios actuales de los estudios jurídicos universitarios que pasan por alto la incidencia del funcionamiento electrónico de los distintos servicios públicos. Con ella se pretende dotar de cierta autonomía al estudiantado para el desarrollo de su futura práctica profesional, y también ciudadana, así como la promoción del certificado digital desde etapas tempranas. En esta comunicación se da cuenta de una experiencia de innovación docente desarrollada en la Universidad de Zaragoza con estudiantes del grado en Derecho consistente en una aproximación a la eAdministración mediante un caso práctico. Tras la exposición de los fundamentos del funcionamiento electrónico de los poderes públicos, en general, y de la Administración electrónica, en particular, las personas participantes debieron obtener –autónomamente y haciendo uso de explicaciones y materiales puestos a su disposición en el curso virtual– un certificado electrónico de la Fábrica Nacional de Moneda y Timbre. Con posterioridad, y siempre siguiendo la guía elaborada para ello –y publicada como libro digital en abierto– se celebró un seminario práctico que permitió solventar las dudas técnicas sobre el uso de este dispositivo. Seguidamente, el estudiantado participante debió elaborar una solicitud de transparencia sencilla, dirigida a un organismo público, firmarla digitalmente y registrarla también electrónicamente. La experiencia resultó muy satisfactoria y constituye un eventual primer paso hacia una cierta institucionalización.

PALABRAS CLAVE: administración electrónica; certificado electrónico; registro electrónico; portal de transparencia; funcionamiento electrónico; FNMT.

1 Este trabajo se ha desarrollado en el marco del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza «Aproximación a la Administración electrónica mediante un caso práctico» (PII-DUZ_1_2021_23), coord. Darío Badules Iglesias, otorgado y financiado por el Vicerrectorado de Política Académica de dicha Universidad para el curso 2021-2022. El autor muestra su agradecimiento a todos los colaboradores del proyecto, sin los cuales no habría sido posible su realización.



1. INTRODUCCIÓN: ALGUNOS DATOS SOBRE LA ADMINISTRACIÓN ELECTRÓNICA

Al margen de otros precedentes remotos, puede decirse que la Ley 11/2007, de 22 de junio, de acceso electrónico de los ciudadanos a los Servicios Públicos supuso la primera aproximación sistemática a la Administración electrónica en nuestro ordenamiento. Esta norma mantuvo su vigencia² hasta la aprobación de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas. También existen distintas previsiones en otros sectores del ordenamiento jurídico que acercan la actuación de los poderes públicos al ámbito digital. Por otro lado, y como consecuencia de la aprobación de la Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno, y de las correlativas normas autonómicas, se ha configurado también en España un sistema de transparencia que acerca a nuestro país a los estándares internacionales.

Según datos del INE, en su *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares 2021*³, al menos un 93,9% de los españoles habrían utilizado internet en los últimos 3 meses; un 91,8% lo habría hecho al menos una vez por semana en ese periodo; y un 85,8% lo habría usado diariamente al menos 5 días a la semana. Por otro lado, de los más de 35 millones de españoles entre 16 y 74 años, al menos un 68,7% reconocerían «algún tipo de contacto o interacción» con las Administraciones Públicas (AAPP) o servicios públicos a través de internet, por motivos particulares. Un 56,1% (siempre sobre el total de adultos) habría hecho uso de este medio para obtener información, un 45,9% para descargar formularios oficiales, un 54,6% para enviarlos y solo un 9,5% habría manifestado el no haber hecho uso de tales medios, a pesar de haberlos necesitado. Por lo tanto queda patente que el uso de medios electrónicos es más que generalizado.

- 2 En concreto, la Disposición Final 7.^a de la LPAC señalaba que la entrada en vigor de la norma se produciría al año de su publicación, por lo tanto, el 2 de octubre de 2016. Pero las previsiones de Administración electrónica de la citada norma *producirían efectos* «a los dos años de la entrada en vigor de la Ley», o sea, el 2 de octubre de 2018. Sin embargo, esta última previsión fue sucesivamente prorrogada, hasta que, final y definitivamente, desplegó todos sus efectos el 2 de abril de 2021. No puede decirse, no obstante, que en el ínterin no existiese normativa obligatoria en materia de Administración electrónica, pero lo cierto es que la interpretación fue bastante laxa en lo relativo a los derechos y obligaciones sobre la materia. Lo indudable, en todo caso, es que ya son plenamente operativas estas obligaciones, máxime tras la entrada en vigor del *Real Decreto 203/2021, de 30 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento de actuación y funcionamiento del sector público por medios electrónicos*.
- 3 Los resultados completos de este estudio están disponibles en: <https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=8320>.



Por su parte, y solo en lo que respecta al Portal de Transparencia de la Administración del Estado⁴, este habría venido asumiendo un progresivo incremento de sus solicitudes desde las escasas 608 del año 2014, primero de funcionamiento, a las 11.796 del año 2021, máximo de la serie (aunque se acusa un incremento en los años 2020 y 2021, con respecto a los años anteriores, posiblemente debido a la crisis sanitaria). Aunque sería preciso añadir los datos autonómicos y locales, lo cierto es que se trata de unas cifras más bien bajas (aunque, por otro lado, se correría el riesgo de colapso en caso de que se extendiese de manera generalizada su uso).

Estos datos pueden servir de contexto adecuado para comprender el alto grado de penetración de los medios electrónicos en la sociedad española actual. Sin embargo, y aunque no se dispone de datos accesibles sobre este extremo –lo cual motivaría, por sí mismo, otros estudios–, existe la sospecha de que la utilización de los medios de identificación y firma electrónica es desigual y motivada, las más de las veces, por la propia necesidad. No se tiene constancia, tampoco, de estudios sistemáticos sobre contenidos de planes de estudios o de propuestas formativas que pretendan dotar de las habilidades necesarias en materia de Administración electrónica al estudiantado universitario. Como tampoco, salvo error por mi parte, existen evidencias reseñables publicadas sobre actividades en esta materia –más allá de lo que se citará a continuación y de ejemplos que, sin duda, se han desarrollado, pero de los que no ha quedado constancia a través de las correspondientes publicaciones científicas o divulgativas–.

Por ello, esta comunicación tiene el propósito doble de dar a conocer la experiencia desarrollada en la Universidad de Zaragoza en el curso 2021/2022 y, por otro, llenar un vacío en la materia, que sin duda deberá ir completándose en el futuro. Dicha actividad de innovación docente ha pretendido acercar al estudiantado de materias jurídicas, como se detallará después, tanto a la Administración electrónica y al uso de certificados electrónicos, como a los portales de transparencia. Se adelanta ya que la experiencia se considera altamente satisfactoria y que su mejora y profundización está prevista para ulteriores ediciones.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: DOCENCIA UNIVERSITARIA Y ADMINISTRACIÓN ELECTRÓNICA

La literatura señalaba hace ya algo más de una década que «la Universidad Digital es una tendencia que se desarrollará plenamente de aquí a 2020» (García Peñalvo 2011, 194). A pesar de los incuestionables avances se ha demostrado, no obstante, que algunas previ-

4 Las estadísticas de uso del Portal se publican de manera periódica en la página: https://transparencia.gob.es/transparencia/transparencia_Home/index/MasInformacion/Portal-en-cifras.html.



siones eran algo optimistas⁵. Y es que, a pesar de la amplia utilización de las herramientas tecnológicas en el aula, «la manera cómo se utilizan estas herramientas refuerza la metodología de clase magistral y no coincide con los objetivos y orientaciones marcadas por el EEES» (Mercader y Gairín Sallán 2017, 268). Pero, en todo caso, la implantación de la Administración electrónica propiamente dicha en las Universidades hasta hace no mucho era bastante desigual (Rocha *et al.* 2011).

Como se ha visto en los datos anteriores y ha constatado también la doctrina, en materia de transparencia, «la respuesta suscitada en la ciudadanía ha sido anormalmente baja tanto en lo referente a la norma como al uso de los instrumentos que ésta ha puesto a disposición de los españoles para conocer el funcionamiento de sus instituciones y ejercer la rendición de cuentas» (Amorós Dorda 2016, 46). Así, al menos para algunos estudios, entre los elementos que se indican como determinantes para la dificultad de acceso estaría el propio uso de medios electrónicos (*ib.* 53). Aunque hay quien pone de manifiesto el hecho de que «el nuevo contexto de la transparencia no [sea] ya el de una información reducida y escondida (...) sino el de una sobreabundancia de información normativa, judicial y administrativa» (García Marco 2010, 249). Mientras que, en lo que atañe al uso de la Administración electrónica, aunque España está bien situada en el ámbito internacional en materia de Administración electrónica, «la “red social” con las Administraciones públicas no es un mito sino una realidad perfectamente reconocible, aunque aún infrautilizada por los ciudadanos» (Bello Paredes 2011, 300).

En lo que respecta a las experiencias de formación y aprendizaje en materia de transparencia, puede señalarse que «si bien los conceptos de Universidad Transparente y Gobierno Abierto Universitario están circulando en el ámbito universitario, aún la mayoría de instituciones (...) parece no estar realizando acciones concretas en esa línea o por lo menos no consideran importante la comunicación de ese tipo de lineamientos estratégicos» (Maenza y Darin 2016, 11). Aunque estas palabras se refieren al ámbito argentino y a la propia transparencia de la actuación universitaria, lo cierto es que bien serían extrapolables al caso español. Se ha abogado desde hace tiempo por la necesidad de fomentar una cultura de la transparencia a nivel ciudadano. Así, «en cuanto a los ciudadanos, cada organismo público debería realizar una acción formativa» en esta materia, en la modalidad deseada o más conveniente (Sánchez León 2016, 97).

Se conocen experiencias de formación transversal en las materias aquí analizadas en el ámbito de las personas mayores (Abad-Alcalá *et al.* 2017, 35), del bachillerato (Mayor Balsas *et al.* 2019) de las Administraciones Públicas o de los servicios de empleo. De cualquier modo, es «escasa [la] presencia como contenido transversal [de las habilidades relacionadas

5 Este mismo autor señalaba que: «la Administración Electrónica y todo lo que de ella se deriva y la realimenta no puede tener marcha atrás, sino que al contrario cada vez se enriquecerá con más servicios pese a los numerosos problemas que irán surgiendo, especialmente de interoperabilidad entre sistemas» (*ib.*). Ello, con el tiempo, puede devenir sin duda cierto.



con las TIC] en un número muy reducido de materias exceptuando, obviamente, al alumnado que cursa la mención en TIC» (Peirats Chacón *et al.* 2018, 187). Pero, por lo general, se habla de un «un destierro de la innovación al ámbito de lo extra lectivo» (Cubero Truyo 2009, 8) por lo que sería precisa una renovación de los planes de estudio que incluyese este tipo de materias. Aunque existen ejemplos aislados como el de Wisner-Glusko (2017), que realizan una experiencia de aprendizaje basado en proyectos sobre implantación de la Administración electrónica, este implicaría exclusivamente a cuatro estudiantes que participaron en un proyecto de investigación con tal propósito, por lo que su alcance fue limitado. La experiencia de Martín Delgado (2009, 375) resultaría más cercana a la actividad que aquí se plantea, pues este docente allá por el curso 2008/2009 desarrolla una experiencia propia mediante la impartición, en la Universidad de Castilla-La Mancha, de una asignatura optativa titulada «Derecho Administrativo electrónico», que él definía como una «asignatura horizontal» por afectar de manera transversal a todo el Derecho Administrativo. Al margen de ello, algunos estudios propios aislados se centran (como en el caso de la propia UOC) en la Administración electrónica.

Por lo general, se ha visto que son escasas (por no decir casi inexistentes) las experiencias previas en materia de Administración electrónica y transparencia en el ámbito universitario, al menos de las que se tenga constancia por haber sido difundidas mediante estudios de práctica docente como el actual. Como ya señalé más arriba, ello dota de interés a esta comunicación por cuanto pretende llenar ese vacío mediante la difusión de la experiencia que a continuación se detalla.

3. UNA EXPERIENCIA DE ACERCAMIENTO A LA ADMINISTRACIÓN ELECTRÓNICA Y A LA TRANSPARENCIA

3.1. Contexto y objetivos de la experiencia

Como ya se ha puesto de manifiesto más arriba y la propia práctica personal ha advertido a lo largo del tiempo, existe tanto entre el profesorado como entre los estudiantes de Derecho (ya sea grado, ya sea máster) una necesidad de contar con conocimientos instrumentales sobre la Administración electrónica, al tratarse de una materia cada vez más relevante por cuanto los operadores jurídicos están obligados a relacionarse electrónicamente con las Administraciones Públicas. Acabar sus estudios con conocimientos sobre cómo utilizar la firma digital y los registros electrónicos resulta más que necesario. A ello se añade el interés por fomentar una cultura de la transparencia y el buen gobierno, dando a conocer las posibilidades que ofrecen los portales de transparencia de las distintas Administraciones Públicas.

El objetivo fundamental de esta actividad ha consistido en dotar de las herramientas y los recursos necesarios para que las personas participantes puedan entender el fun-



cionamiento básico de la Administración electrónica, utilizar los mecanismos de firma electrónica e identificación ofrecidos por las Administraciones Públicas, así como realizar autónomamente una solicitud administrativa por esta vía, en concreto en materia de transparencia, como se detallará enseguida. Todo ello, para fomentar las habilidades transversales y la reducción de la brecha digital (incluso de personas pretendidamente «nativas digitales»). Estos planteamientos están estrechamente vinculados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y, en concreto, con el número 10 (reducción de desigualdades) y el 16 (paz, justicia e instituciones sólidas) por cuanto pretende fomentar la reducción de la brecha digital con un adecuado fomento de las competencias en esta materia desde las primeras etapas de la vida profesional y académica.

La actividad se ha desarrollado en el marco de un proyecto de innovación docente oficialmente reconocido por la Universidad de Zaragoza para el curso 2021-2022. En concreto, se organizó una actividad cultural extra lectiva y fuera del horario de docencia, con un aforo máximo de 50 personas, y con destinatario objetivo el alumnado del grado en Derecho (incluido el doble grado) de la Universidad mencionada. Dado el interés, se permitió participar a algún estudiante del Máster Universitario en Abogacía. La actividad tuvo lugar entre los meses de febrero y marzo de 2022, una duración de 15 horas, y un reconocimiento de 0,5 ECTS para las personas participantes.

3.2. Metodología de la actividad

En resumen, en este proyecto se proponía la realización de una práctica administrativa de transparencia que permitiese al alumnado también conocer de primera mano el funcionamiento de la Administración electrónica.

Para ello, al inicio del segundo cuatrimestre del curso 2021/2022 se organizó una actividad voluntaria que consistió, en primer lugar, en una serie de conferencias breves durante una sesión en la que algunos de los miembros del proyecto (profesorado universitario y expertos externos) expusieron al alumnado participante cuestiones relacionadas con la Administración electrónica, tales como: su vigente regulación, su evolución histórica, los requisitos y normativa internacionales en la materia (especialmente europeos), el régimen jurídico privado de validez y eficacia de la firma electrónica, el régimen de la transparencia, la configuración práctica de los distintos tipos y sistemas de firma y autenticación electrónica, ejemplos prácticos reales de uso de estas aplicaciones en el ámbito administrativo, judicial, financiero y tributario, mercantil y penal. El hecho de que el proyecto esté centrado en la Administración electrónica no ha obstado para que la vertiente interdisciplinar se haya considerado imprescindible, por lo que no solo han intervenido administrativistas en esta experiencia.

Con posterioridad, con la ayuda de la plataforma virtual de la Universidad de Zaragoza y un curso configurado en ella a tal efecto, se instruyó a los estudiantes participantes



para que, autónomamente, pudiesen obtener su propio certificado digital expedido por la Fábrica Nacional de Moneda y Timbre (FNMT). Para ello, se incluyeron tanto esquemas como vídeos tutoriales, que permitiesen realizar de manera autónoma la tarea.

En tercer lugar, se organizó un seminario para resolución de dudas técnicas que permitiese solventar problemas que, de hecho, surgieron durante dicha actividad. Es más, algunos de ellos, como se detallará inmediatamente, persistieron a pesar de la ayuda técnica que los organizadores pudieron ofrecer.

Seguidamente, el estudiantado participante en la actividad debió aplicar los conocimientos prácticos adquiridos mediante un caso práctico, que consistió, como ya se ha dicho, en la realización de una brevísima solicitud de transparencia a algún organismo de su interés. De esta forma, pudieron aprender no solo a firmar electrónicamente documentos, sino a relacionarse también electrónicamente con las distintas Administraciones, realizando de manera completa un trámite administrativo, desde su mismo inicio, hasta su resolución.

La actividad finalizó y se dio por superada con la presentación (en el repositorio virtual configurado en el curso virtual) de la solicitud administrativa de transparencia firmada digitalmente por cada estudiante, así como del recibo de presentación telemática por registro electrónico de dicha solicitud. Ello sin perjuicio de que se facilitaron herramientas para realizar un eventual seguimiento frente a la no respuesta (silencio) o a una negativa a facilitar el acceso a la información solicitada. Pero ello escapaba del propósito de este proyecto.

Hay que añadir distintos recursos puestos a su disposición en la página del curso virtual, así como los vídeos y materiales. Se trata, como se desprende de la descripción, de una actividad de aprendizaje mediante actividad (*learning by doing*) y en la que se aplican también los postulados del aula invertida (*flipped teaching*), pues el componente más práctico fue fundamentalmente explicado de manera indirecta con la puesta a disposición de los recursos mencionados.

Los resultados de esta actividad han sido publicados en abierto en un libro digital, que será eventualmente mejorado en sucesivas ediciones, y en el que se detallan tanto los contenidos de la sesión teórica como los pasos de la actividad práctica desarrollada (se trata de la monografía: Badules Iglesias 2022; véase la referencia completa en la bibliografía).

3.3. Principales opiniones y problemas detectados

Con carácter general, la sensación de participantes y ponentes fue muy positiva. La encuesta realizada con posterioridad destaca que el 90% de los participantes recomendaría esta actividad a otras personas (solo un 10% indicó «tal vez», y no hubo ninguna respuesta negativa) y la calificación global de la experiencia –recuérdese, en su primera edición– fue de un 8,25 sobre 10. Como puntos a mejorar se señalaron tanto una la conveniencia de la realización propia de algunos de los recursos puestos a disposición de los participantes, como los videotutoriales (todo lo demás es de factura propia), la excesiva duración de la sesión teórica inicial que podría ser eventualmente dividida, o la inclusión de otros contenidos, como el de seguridad de la información.



Desde la organización, aunque se dispuso de medios suficientes para poder resolver las dudas técnico-informáticas planteadas por los participantes, lo cierto es que se detectó un problema de configuración que no pudo ser solventado –para un par de casos, incluido un profesor, que utilizaron el sistema operativo iOS– ni siquiera con la ayuda de la programadora de la Universidad. Escapa del ámbito de acción de los organizadores, pero se sigue poniendo de manifiesto que, en ocasiones, los problemas informáticos son una auténtica rémora para la extensión de la Administración electrónica entre la ciudadanía.

Por lo demás, se espera que, en lo sucesivo, una mayor proporción de las personas egresadas vaya abandonando la Facultad no solo con los conocimientos teóricos y prácticos para los que se forma, sino incluso con el conocimiento instrumental de técnicas como la firma digital o el registro electrónico que podrán serles de cierta utilidad en su día a día. Además, como se ha señalado, la adquisición de algunos conocimientos conexos que no entran, habitualmente, dentro de los planes de estudio del grado también podrá ser de interés para el alumnado por cuanto abrirá nuevas posibilidades de estudio o profesionales.

4. DISCUSIÓN: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN ¿COMO PASO PREVIO A SU INTRODUCCIÓN EN LOS PLANES DE ESTUDIOS?

El propósito de los estudios universitarios no es, en absoluto, formar técnicos jurídicos que se encarguen de cuestiones instrumentales. Pero el conocimiento de los fundamentos de cuestiones como la Administración electrónica, el certificado y firma digital, los registros electrónicos o las solicitudes de transparencia redundarán, sin duda, en beneficio de la futura práctica profesional de todo jurista, pero también de las personas como ciudadanas y, en general, de la sociedad. Ello porque se fomenta una cultura del buen gobierno, de la eficiencia y la gestión transparente y objetiva de la acción pública. Por ello, y ante la ausencia de prácticamente ninguna mención a las cuestiones aquí señaladas en las memorias y guías académicas de los planes de estudio de las distintas asignaturas de los estudios jurídicos, se ha considerado oportuno e interesante desarrollar una actividad como la descrita, haciendo uso de metodologías activas de aprendizaje.

Con pocos recursos, se ha conseguido que un grupo de hasta 50 personas haya podido tener una primera aproximación a los fundamentos de la Administración electrónica y, en general, del funcionamiento electrónico de los servicios públicos. Además, se ha posibilitado la realización de una práctica real de tramitación electrónica de un procedimiento administrativo completo, desde su inicio hasta su resolución. Las solicitudes de transparencia, dado su objeto, permiten el inicio de expedientes administrativos que, de otro modo, resultaría más complicado generalizar (de hecho, a mi juicio, no resultaría plausible hacerlo en otros ámbitos salvo, quizás, en el del derecho fundamental de petición, pero con mayores limitaciones). A ello se añade la obtención, descarga y primeros usos de la firma



electrónica facilitada por la FNMT, lo que supone una mirada de posibilidades futuras de uso por parte de los estudiantes.

Pero, como ya se ha señalado, esta experiencia no está exenta de problemas. En particular, se ha constatado que, en algunas ocasiones, los «duendes informáticos» suponen un auténtico quebradero de cabeza, por cuanto resulta casi imposible solucionar algunas fallas muy específicas de configuración ni con la más experta de las ayudas. Ello reafirma que, en ocasiones, es la propia dificultad informática la que echa para atrás al usuario medio (y al principiante) para conseguir usar los medios que los poderes públicos ponen a nuestra disposición.

En el futuro, experiencias como la aquí planteada, pueden extenderse a más cursos y distintas titulaciones de la Universidad, así como abrirse a la ciudadanía en general, poniendo en práctica la transferencia de conocimientos hacia la sociedad. También su eventual consolidación podría dar lugar a su introducción horizontal (o transversal) en los distintos planes de estudios de titulaciones jurídicas, en todas las ramas del conocimiento, no solo en el Derecho Administrativo. Pues, en fin, el Derecho será sin duda cada vez más digital en el futuro. Esos son algunos de los propósitos de la futura edición de este proyecto, que ya se prepara para el curso próximo.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAD-ALCALÁ, L.; LLORENTE-BARROSO, C.; SÁNCHEZ-VALLE, M.; VIÑARÁS-ABAD, M.; y PRETEL-JIMÉNEZ, M.: *Administración electrónica y trámites online: hacia la autonomía y empoderamiento de las personas mayores*, en *El profesional de la información*, vol. 26, núm. 1, 2017.
- AMORÓS DORDA, F.J.: *Utilidades particulares de la transparencia y respuesta ciudadana a la nueva cultura*, en *Revista Española de la Transparencia*, núm. 3, 2016.
- BADULES IGLESIAS, D. (coord.): *Aproximación a la eAdministración mediante un caso práctico*, PUZ. Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2022. [En línea, disponible en: <https://zaguan.unizar.es/record/111990?ln=es>].
- BELLO PAREDES, S.A.: “*La Red Social: un acercamiento al estudio de la potencialidad de la Administración electrónica a través de la innovación docente*”, en *La Administración electrónica como herramienta de inclusión social*, PUZ. Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2011.
- CUBERO TRUYO, A.: *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*, en *Revista de Educación y Derecho*, núm. 0, 2009.
- GARCÍA MARCO, F.J.: “*El reto de la transparencia y la web 3.0: un nuevo contexto para las publicaciones oficiales*”, en *O Governo eletrônico e suas múltiplas facetas*, PUZ. Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2010.



- GARCÍA PEÑALVO, F.J.: “La universidad de la próxima década: la universidad digital”. En *Universidad y desarrollo social de la web*, Editandum, Washington DC, 2011.
- MAENZA, R.R.; y DARIN, S.B.: *Universidades abiertas trabajando en la innovación tecnológica y la transparencia*, en Revista Internacional de Transparencia e Integridad, núm. 2, 2016.
- MARTÍN DELGADO, I.: *La administración electrónica como problema actual para la investigación y la docencia en el derecho administrativo*, en Revista Aragonesa de Administración Pública, núm. Extra-11, 2009.
- MAYOR BALSAS, J.M.; MOLINA MOLINA, J.; GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A.: *Promover el ejercicio de derechos a través de la Educación: el Programa IRIS sobre Transparencia y los Presupuestos Participativos*, en Revista Española de la Transparencia, núm. 9, 2019.
- MERCADER, C.; GAIRÍN SALLÁN, J.: *¿Cómo utiliza el profesorado universitario las tecnologías digitales en sus aulas?*, en REDU. Revista de Docencia Universitaria, vol. 15, núm. 2, 2017.
- PEIRATS CHACÓN, J.; MARÍN SUELVE, D.; GRANADOS SAIZ, J.; y MOROTE BLANCO, D.: *Competencia digital en los planes de estudios de universidades públicas españolas*, en REDU. Revista de Docencia Universitaria, vol. 16 núm. 1, 2018.
- ROCHA, R.; COBO, Á.; y ALONSO, M.: *Administración electrónica en las universidades públicas españolas*, en Revista Española de Documentación Científica, vol. 34, núm. 4, 2011.
- SÁNCHEZ LEÓN, S.: *La formación como instrumento fundamental para la aplicación de la Ley de Transparencia de una forma eficiente*, en Revista Española de la Transparencia, núm. 2, 2016.
- WISNER-GLUSKO, D.C.: *Experiencia de innovación con estudiantes de Derecho a través de un proyecto de investigación sobre implantación de la administración electrónica*, en EA. Escuela Abierta, núm.20, 2017.



ANEXO. ASPECTO DEL CURSO VIRTUAL CON LOS CONTENIDOS GUIADOS DE AUTOAPRENDIZAJE

Información general



Avisos de la actividad

Programa de la actividad - 2022 2.1MB

Sesión 1 - Jornada sobre Administración electrónica

Materiales de la sesión

[Aproximación a la eAdministración](#)

Material complementario

[Código de Administración electrónica \(BOE\)](#)

[Diccionario de conceptos y términos de la Administración Electrónica](#)

Trabajo entre sesiones - Obtención certificado FNMT

Es imprescindible realizar esta actividad entre las dos sesiones (y siempre antes del seminario práctico): solicitud del certificado electrónico.

[Paso 1. Solicitud del certificado digital FNMT](#)

Sesión 2 - Seminario práctico y actividad a realizar

Debes traer al seminario tu ordenador portátil, el mismo en que hayas solicitado tu certificado digital.

Puedes realizar estos pasos antes del seminario práctico: utilizaremos la sesión para resolver dudas sobre descarga e instalación, pero también sobre la redacción de la solicitud y su registro.

[Paso 2. Instalación del certificado digital FNMT](#)

[Paso 3. Redacción de una solicitud de transparencia y firma digital de la misma](#)

[Paso 4. Registro de la solicitud e inicio del procedimiento](#)

[Paso 5. Respuestas ante la resolución y otras formas de terminación](#)

Entrega de actividad final, control de asistencia y encuesta

Se recuerda que, para considerar superada la actividad con aprovechamiento, se debe asistir a las dos sesiones presenciales, entregar la actividad en plazo y contestar a la encuesta anónima.

[Asistencia sesión 1 \(jueves 24 de febrero de 2022, de 16:00 a 21:00 h.\)](#)

[Asistencia sesión 2 \(jueves 3 de marzo de 2022, de 16:00 a 19:00 h.\)](#)

[Entrega de actividad \(hasta las 23:59 h. del 13/03/2022\)](#)

Tienes que adjuntar dos archivos:

1. El PDF de tu solicitud (sobre la base del modelo en Word del paso 3) firmado digitalmente.
2. El justificante del registro electrónico de tu solicitud en el Registro Electrónico General de la Administración del Estado.

[Encuesta de satisfacción \(a completar una vez entregada la actividad\)](#)



CAPÍTULO 2

EXPERIENCIA PRÁCTICA SOBRE TRÁMITES TELEMÁTICOS ANTE LA INSPECCIÓN DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL

Juan Alberto TORMOS PÉREZ

Profesor de Derecho del Trabajo y Seguridad Social

Universitat de València

RESUMEN: Con la presente comunicación pretendemos compartir la experiencia práctica en el aula sobre tramitación telemática de procedimientos ante la Inspección de Trabajo y Seguridad Social, realizada en el marco del proyecto de innovación docente “El *mock trial* virtual como mecanismo para el aprendizaje autónomo e instrumento de autoevaluación” (UV-SFPIE_PID-1638936) realizado en la Universitat de València. Tras una breve presentación del proyecto, centrado en aprovechar las herramientas virtuales disponibles para acercar a los alumnos la formación práctica del Derecho con la figura del *mock trial*, se analizan los objetivos y ventajas de una actividad práctica en concreto. Dicha actividad consiste en aproximar a los alumnos a la densa materia del procedimiento administrativo sancionador ante la Inspección de Trabajo y Seguridad Social, a través de las TIC, accediendo a los trámites telemáticos propios de la administración electrónica. Para ello, se familiariza a los alumnos con la sede electrónica de la Inspección de Trabajo, y los distintos trámites disponibles, desde la presentación de denuncias, trámite de alegaciones, etc., a fin de que resuelvan un caso práctico en la materia. El aula virtual Moodle de la Universitat nos brinda también la oportunidad de crear cuestionarios *online* que simulan los trámites telemáticos de la sede electrónica, a fin de que los alumnos simulen la realización de trámites reales, lo que resulta, en suma, en una experiencia muy positiva a nivel docente.

PALABRAS CLAVE: derecho del trabajo; aprendizaje; TIC; Inspección de Trabajo y Seguridad Social; administración electrónica.

1. INTRODUCCIÓN

La presente comunicación,¹ enmarcada en el bloque relativo a “Formación práctica del Derecho y TIC”, pretende dar cuenta de cómo podemos aprovechar las TIC en el aula para aproximar a los alumnos a una materia que no siempre resulta estimulante: el procedimiento administrativo laboral a instancias de la Inspección de Trabajo y Seguridad Social (ITSS). Cabe decir que dicha actividad está realizándose en la Universitat de València durante el curso 2021/2022, y con la colaboración de otros profesores que participan en

1 La presente comunicación se enmarca en el Proyecto de innovación educativa de la Universitat de València UV-SFPIE_PID-1638936, “El *mock trial* virtual como mecanismo para el aprendizaje autónomo e instrumento de autoevaluación”.



el marco del proyecto de innovación docente “El *mock trial* virtual como mecanismo para el aprendizaje autónomo e instrumento de autoevaluación” (UV-SFPIE_PID-1638936)².

El proyecto de innovación docente, del que seguidamente hacemos una breve presentación, pretende aprovechar las herramientas virtuales disponibles para acercar a los alumnos la formación práctica del Derecho con la figura del *mock trial* o simulaciones de juicio, una práctica bastante extendida en la docencia de materias jurídicas. En el proyecto preparamos a los alumnos para afrontar las simulaciones de juicio, elaborando previamente unos supuestos prácticos que deberán resolver defendiendo a las dos partes en disputa. Para ello, se aprovechan al máximo las herramientas informáticas de que disponemos para preparar documentación que simule la documentación de un supuesto real: contratos de trabajo, recibos de nómina, cartas de despido, entre otros.

La particularidad de la actividad que nos ocupa en la presente comunicación es que el caso práctico que deben resolver los alumnos tiene que ver con una materia no siempre estimulante para ellos, como es el Derecho administrativo laboral y, en concreto, la realización de actuaciones por parte de y ante la Inspección de Trabajo y Seguridad Social. En particular, la actividad se lleva a cabo con alumnos de la asignatura “Intervención administrativa en las relaciones laborales”, del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universitat de València.

Si bien el procedimiento administrativo en materia laboral es una cuestión que puede resultar ardua de explicar, lo cierto es que en la realidad del mundo de la empresa se plantea como una cuestión eminentemente práctica. Así, por ejemplo, una empresa puede ser objeto de una actuación de la ITSS, como puede ser una visita a un centro de trabajo para detectar posibles incumplimientos de la normativa laboral y de seguridad social, y como consecuencia de ello ser objeto de un procedimiento sancionador en el que se le impondrá una sanción. La mayoría de los trámites administrativos que puede llevar a cabo la empresa en esa situación, se realizan hoy ya de manera telemática a través de la sede electrónica del Ministerio de Trabajo a la que enlaza la web de la ITSS.

Con ello, se pretende familiarizar a los alumnos con todos los trámites telemáticos a llevar a cabo en materia de actuaciones de la ITSS, desde la interposición de denuncias, la presentación de escritos de alegaciones o interposición de recursos en vía administrativa. A tal fin, aprovechamos la plataforma *Moodle* para simular los trámites telemáticos de la sede electrónica del Ministerio de Trabajo, como posteriormente se explica, todo lo cual concluye en una experiencia muy positiva a nivel docente.

2 Proyecto de innovación educativa de la Universitat de València, dirigido por el profesor Luis Enrique Nores Torres, y en el participo junto con otros profesores. En cursos precedentes también se han realizado proyectos de innovación educativa en relación con el *mock trial*, como puede verse al respecto en NORES TORRES, L.E. y LÓPEZ TERRADA, E.: “El *mock trial* como mecanismo para el aprendizaje autónomo del derecho e instrumento de evaluación en línea”, en *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del derecho*, Huygens, Barcelona, 2021.



2. INNOVACIÓN DOCENTE Y *MOCK TRIAL* COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

A la hora de activar la motivación del alumnado, el profesorado dispone de numerosas herramientas de innovación docente. Una de ellas es la de aprovechar las TIC para realizar actividades prácticas, tal y como hacen muchas universidades a través de proyectos de innovación educativa. En nuestro caso, el proyecto en el que se enmarca la actividad consiste en la preparación de *mock trials* o juicios simulados, en los que el alumnado podrá participar incluso en línea, acercándonos a lo que sería la justicia virtual³.

La novedad de esta actividad reside precisamente en que gran parte del trabajo del proyecto consiste en elaborar los materiales “ficticios” sobre los que los alumnos van a trabajar para preparar las simulaciones de juicio, simulando la documentación de un caso real. Así, además de los supuestos de hecho a resolver, se preparan numerosos documentos de carácter práctico en materia jurídico-laboral, que van a servir para preparar, por ejemplo, el juicio por despido de una persona trabajadora: desde el contrato de trabajo, los recibos de nómina, hasta la carta de despido y la liquidación. La elaboración de dichos materiales pretende activar la motivación de los estudiantes, al hacerlos partícipes de casos similares a los que se encontrarían en la vida profesional, a la vez que se pretende huir del modelo de clase magistral que tan poco entusiasmo suscita.

Entre los documentos que se trabajan están, además de los citados, cualesquiera otros que sean relevantes en un pleito, como la papeleta de conciliación, la demanda, el convenio colectivo de aplicación, y otros. Con ello, en definitiva, el objetivo no es sólo que los alumnos dispongan de una actividad de carácter práctico que les motive en su aprendizaje, sino también que se preparen para una justicia telemática que paulatinamente debería ir instaurándose en nuestros tribunales. Con ello, se trata de aprovechar las herramientas de docencia *online* para obtener el máximo rendimiento y realizar actividades prácticas.

¿Por qué hemos considerado que se trataba de una buena idea para aprender? Precisamente, uno de los principales cambios que ha traído consigo la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha sido la orientación de la docencia a un aprendizaje más significativo, cambiando el centro de gravedad de las clases del profesor al alumno. En este sentido, es bien sabido que el aprendizaje más significativo es aquel adquirido a través de la propia experiencia, esto es, aquel que exige a los alumnos involucrarse activamente en la construcción del conocimiento. En esta línea, procede recordar que la

3 Sobre los juicios simulados, cabe citar NORES TORRES, L.E: *La simulación de conflictos en la enseñanza del Derecho Procesal Laboral*, en Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4, 2, 2016, págs. 325-344. También, sobre otras formas de innovación docente, cabe citar CASAS AGUDO, D: “Docencia del Derecho a través de MOOC: Principales utilidades pedagógicas”, en *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes*, Huygens, Barcelona, 2018.



actividad docente debe perseguir la consecución de cuatro grandes objetivos⁴: la comunicación de conocimientos, el desarrollo de las capacidades intelectuales, inculcar valores y actitudes, y motivar al alumno.

El *mock trial* constituye en este sentido, pues, una metodología docente ampliamente utilizada en el ámbito del Derecho que ha demostrado sus buenos resultados, tanto en el fortalecimiento de los conocimientos teóricos, como en la adquisición de destrezas y competencias necesarias para el desarrollo laboral de los futuros juristas, y en la motivación de los alumnos implicados⁵. Además, en el contexto de crisis sanitaria que hemos atravesado, el proyecto ha permitido potenciar la utilización de herramientas virtuales debido a la imposibilidad de realizar la actividad de manera presencial con normalidad. Con ello, los alumnos deberán familiarizarse también con los medios electrónicos, pues los trámites procesales se realizan a través de plataformas telemáticas como Lexnet.

3. EL USO DE LAS TIC EN TRÁMITES ADMINISTRATIVOS ANTE LA ITSS

En el marco del proyecto de innovación docente citado, estamos trabajando distintos supuestos prácticos a fin de utilizarlos en las distintas asignaturas que impartimos los profesores que colaboramos en él. Así, tenemos un supuesto de Derecho del trabajo (despido), un supuesto de movilidad geográfica, un supuesto de negociación colectiva, otro de seguridad social, junto con una guía de actuaciones en sala que elaboramos para que los alumnos puedan enfrentarse a la simulación con toda la información necesaria.

De los supuestos que elaboramos, falta por señalar el relativo al Derecho administrativo laboral, y que como se ha señalado anteriormente enmarcamos en la asignatura “Intervención administrativa en las relaciones laborales” del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Como se ha comentado, el Derecho administrativo laboral no resulta la materia más estimulante para los alumnos, debido probablemente al enfoque eminentemente teórico que se le suele dar. Por ello, la elaboración y realización del caso práctico en esta materia era una gran oportunidad para hacer frente a la falta de motivación que muy frecuentemente experimentan los alumnos con esta materia, realizando para ello un enfoque más práctico aprovechando los trámites que deben realizarse de manera telemática ante la ITSS.

Pero antes de comentar los trámites telemáticos, cabe referirse en primer lugar al supuesto planteado y la documentación previa que se ha preparado. El supuesto gira en torno al procedimiento administrativo sancionador en materia laboral, y aborda diversas

4 PEÑUELAS I REIXACH, LL.: La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado. Marcial Pons, Madrid, 1996, pág. 13.

5 NORES TORRES, L. E.: *La simulación de conflictos en la enseñanza del Derecho procesal laboral*, en Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), 2016, págs. 325-344 (341-343).



actuaciones de la ITSS. En concreto, la ITSS requirió a una empresa para que le facilitase determinada información, como la relación de horas extraordinarias trabajadas por sus empleados, así como la justificación de haber informado al respecto a los representantes legales de los trabajadores. Al no cumplir este último requerimiento, la ITSS levanta acta de infracción administrativa y propone la imposición de una sanción. Los alumnos deben, en primer lugar, analizar que las actuaciones de la ITSS se han llevado a cabo conforme a la legalidad, para lo cual deben examinar cuestiones como el contenido del acta de infracción, el respeto a los principios de tipicidad y proporcionalidad en la sanción, cumplimiento de los plazos previstos en la ley sobre prescripción de infracciones y sanciones y sobre caducidad de las actuaciones administrativas, etc.

Para todo ello, preparamos la documentación, en línea con lo explicado en el punto anterior, a fin de que los alumnos preparen el caso. En particular, preparamos el requerimiento de la ITSS, el acta de infracción provisional y resolución sancionadora definitiva, así como un esbozo de posibles alegaciones a plantear por la empresa. Una vez tenemos todos los materiales, el objetivo es que los alumnos se familiaricen con la tramitación telemática de actuaciones ante la ITSS, como harían en el caso de estar asesorando una empresa real. Para ello hacemos uso de las TIC y de los recursos que la propia ITSS pone a disposición de la ciudadanía en su página web.

En la web de la ITSS se ponen a disposición de la ciudadanía todos los formularios necesarios para la realización de trámites ante la ITSS⁶. En la misma aparecen los principales formularios que pueden utilizarse, y que son los siguientes: escrito de denuncia ante la ITSS, escrito de alegaciones, escrito con “otros trámites” como la aportación de documentación o petición de audiencia, modelo de recurso de alzada, solicitud de retirada y desistimiento de la denuncia, y subsanación y mejora de la denuncia. Además, hay que señalar que, a fin de combatir el fraude laboral respecto de personas migrantes, la ITSS facilita el formulario de denuncia en distintos idiomas (búlgaro, rumano, inglés y francés).

Los alumnos que representan a los trabajadores se encargan de completar los formularios relativos a la denuncia ante la ITSS. En cambio, los que representan a la empresa se encargan de completar los formularios relativos al trámite de alegaciones, otros trámites como aportar documentación o petición de audiencia, y el recurso de alzada frente a la resolución que impone la sanción.

Una vez preparados los formularios pertinentes, el objetivo de la actividad es que los alumnos se familiaricen con la tramitación telemática de todos los trámites mencionados en el marco de la administración electrónica. Para ello, los alumnos disponen en la web de la ITSS de un documento guía sobre “Información Presentación documentos”. A

6 Puede consultarse la web de la ITSS en el siguiente enlace: https://www.mites.gob.es/itss/web/Atencion_al_Ciudadano/FORMULARIOS/index.html



continuación, en la misma web aparece un enlace a la sede electrónica del Ministerio de Trabajo,⁷ donde deben realizarse los trámites telemáticos. No obstante, para acceder a los trámites de la sede electrónica del Ministerio de Trabajo se requiere certificado digital, lo cual puede suponer un problema para los alumnos que deseen acceder y no dispongan del mismo en ese momento en el ordenador con el que estén trabajando en el aula. Además, hay que señalar que la actividad no consiste en presentar una denuncia “real” ante la ITSS, sino tan sólo simularlo, por razones evidentes, por lo que, aunque accediésemos al trámite de la sede electrónica, en ningún momento podríamos completarlo ni “enviar” el trámite.

A fin de superar las limitaciones impuestas por el hecho de que el supuesto analizado es ficticio, hemos recurrido a la plataforma de Aula Virtual “Moodle” de la Universitat de València para simular los trámites a realizar en la sede electrónica del Ministerio de Trabajo. Por ello, previamente, el profesor accede a los distintos trámites de la sede electrónica (por ejemplo, presentación de denuncia ante la ITSS), y posteriormente prepara un cuestionario en Aula Virtual que responde al mismo formato que había en la sede electrónica. Así, utilizando la herramienta “cuestionarios” de *Moodle*, el profesor prepara un cuestionario con preguntas de respuesta escrita (por ejemplo, para rellenar datos del denunciante, datos de la empresa, relato de hechos denunciados, etc.), y también preguntas “tipo test” de opción múltiple para simular aquellos puntos en los que el trámite de la sede electrónica pide seleccionar alguna casilla u opción (por ejemplo, el dato relativo a si el denunciante es trabajador de la empresa: ¿sí o no?).

Una vez rellenado el cuestionario que simula el trámite ante la sede electrónica del Ministerio de Trabajo, el alumno le da a “enviar”, y la actividad queda entregada como si de un trámite real se tratase, a fin de que el profesor pueda acceder a corregirla. Pero, además de ello, cuando el trámite exige adjuntar algún formulario de los señalados anteriormente, hemos creado al efecto una “tarea” en *Moodle* que permite a los alumnos adjuntar el formulario, tal y como lo harían en un trámite telemático real.

Con dicha actividad se han alcanzado varios objetivos. El primero de ellos es dar un enfoque práctico a una materia habitualmente explicada de forma teórica. En segundo lugar, hemos aprovechado las herramientas informáticas a nuestro alcance para que los alumnos se familiaricen con la administración electrónica, simulando la tramitación de actuaciones ante la ITSS. Finalmente, los alumnos han preparado convenientemente el caso completando todos los trámites a realizar antes de un proceso judicial que pudiera plantearse, por ejemplo, en materia de impugnación de sanciones.

7 Puede consultarse la sede electrónica del Ministerio de Trabajo en el siguiente enlace: https://www.mites.gob.es/es/sede_electronica_menu/index.htm



4. CONCLUSIONES

Una vez presentada la actividad realizada en el marco del proyecto sobre el *mock trial* virtual como herramienta de aprendizaje, podemos concluir que la experiencia ha sido muy positiva para la dinamización de las clases y para incrementar el nivel de motivación de los estudiantes. La simulación de juicios y la preparación de la documentación necesaria previamente es un mecanismo eficaz para dar a las clases un contenido práctico que despierte el interés de los alumnos.

En lo relativo al supuesto en materia de Derecho administrativo laboral, la experiencia práctica sobre trámites telemáticos ante la Inspección de Trabajo y Seguridad Social es también muy positiva. Las tecnologías de la información y comunicación permiten que la mayoría de los trámites que antes se hacían en papel puedan llevarse a cabo en la actualidad de manera telemática. La web de la ITSS ofrece numerosos recursos al respecto, como formularios de escritos, guías de presentación y enlace a la sede electrónica del Ministerio de Trabajo.

La herramienta “cuestionarios” de Moodle nos ha permitido simular los trámites telemáticos, como si nos encontrásemos en la sede electrónica donde se presentan los trámites mencionados. Se trata de una idea positiva y recomendable, que permite a los alumnos ir rellenando “campos” del cuestionario, como los relativos a los datos del trabajador, datos de la empresa, hechos denunciados, alegaciones planteadas, etc., para posteriormente “enviarlo” al profesor. Es una actividad dinámica que mantiene la atención e interés de los estudiantes. En síntesis, la experiencia ha sido muy positiva y demuestra cómo el uso de las TIC en el aula abre cada vez más oportunidades de aprendizaje en el ámbito del Derecho.

BIBLIOGRAFÍA

- CASAS AGUDO, D: “Docencia del Derecho a través de MOOC: Principales utilidades pedagógicas”, en *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes*, Huygens, Barcelona, 2018.
- NORES TORRES, L.E: *La simulación de conflictos en la enseñanza del Derecho Procesal Laboral*, en Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4, 2, 2016, págs. 325-344.
- NORES TORRES, L.E. y LÓPEZ TERRADA, E.: “El *mock trial* como mecanismo para el aprendizaje autónomo del derecho e instrumento de evaluación en línea”, en *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del derecho*, Huygens, Barcelona, 2021.
- PEÑUELAS I REIXACH, LL.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. Marcial Pons, Madrid, 1996, pág. 13.



CAPÍTULO 3

LA ADMINISTRACIÓN TRIBUTARIA Y EL USO DE LAS TICs EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. RETOS Y OPORTUNIDADES

Ana María LÓPAZ PÉREZ

Profesora centro adscrito Universidad de Valencia, acreditada contratada doctora

Florida Universitaria

RESUMEN: la influencia de la educación tributaria resulta sobradamente reconocida en la mayor parte de nuestra sociedad; unida a la educación en valores, supone el reconocimiento que, en nuestro país, existe la imperante necesidad de implantar una nueva cultura en aras a concienciar a nuestros niños y jóvenes del mandato contenido en el artículo 31.1 de la Constitución española, el deber de contribuir. Con fundamento en el principio de generalidad, el citado deber ha de ser la base de nuestra relación con la Administración; contribuimos al sostenimiento de los gastos públicos como garante del mantenimiento del “estado del bienestar”.

Las Administraciones tributarias de numerosos países, entre ellos la Agencia Tributaria española, se han preocupado de que la educación fiscal forme parte de sus cometidos; creando portales de educación cívico-tributaria con el objetivo de facilitar e introducir en la labor docente, instrumentos y herramientas a través del uso de las TICs; orientadas a alumnos de primaria o secundaria.

El objetivo del presente trabajo es analizar los recursos educativos que ofrecen las Administraciones tributarias de España y otros países por medio de las TICs, para estudiar la viabilidad de su aplicación en la educación universitaria. Para ello y tras una introducción, trataremos de los servicios que ofrece la Agencia Tributaria española (sede electrónica) de uso educativo (ej.; asistente virtual IVA); a continuación, mostraremos portales de educación tributaria de otros países en los que la educación tributaria es una constante inquietud en sus gobernantes. Finalmente llegaremos a las conclusiones, fruto de nuestro estudio.

PALABRAS CLAVE: administración tributaria; educación superior; TICs; oportunidades; herramientas docentes.

1. INTRODUCCIÓN

El significado del vocablo educación, según la Real Academia Española (RAE) en su segunda acepción consiste en “Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes”. Puestos a elegir, la enseñanza dirigida a los niños y a los jóvenes nos parece la definición mas acertada.

Nuestra Carta Magna eleva el derecho a la educación a la categoría de derecho fundamental (Título primero, Capítulo segundo, Sección primera) en el artículo 27; reconociendo



do entre otras muchas, la libertad de enseñanza, la libertad de creación de centros docentes y la autonomía de las universidades.

En otro orden de cosas, la normativa reguladora de nuestro sistema educativo se caracteriza por su continuo espíritu o afán reformista; desde la instauración del Estado de Derecho, los sucesivos Gobiernos estatales han aprobado numerosas leyes orgánicas: Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares; Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación; Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo; Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes; Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación; Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa y finalmente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En el ámbito de la educación superior universitaria, la situación no presenta especiales particularidades con respecto a lo anterior, si bien es cierto que puede observarse una menor dependencia de los vaivenes y devenires políticos: así se aprueba la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, primera de la recién estrenada Democracia; tras ella, la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, posteriormente la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades y la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades y por último, la reciente Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria.

Ante lo anteriormente expuesto, sin duda, el lector, y nosotros no podemos menos de preguntarnos la razón de tanta reforma; que implica rápidas, a veces molestas y muy significativas transformaciones en el currículo, en el sistema de evaluación y en definitiva en el sistema de enseñanza-aprendizaje. Con respecto a la educación universitaria, la Ley Orgánica 6/2001 trata de justificar los cambios legislativos en la transformación de la sociedad y la demanda de nuevos profesionales así como en la incipiente formación permanente a lo largo de la vida. Su posterior reforma, la Ley Orgánica 4/2007, aboga por la necesidad de potenciar la autonomía universitaria por medio de la armonización del sistema educativo superior y la actual Ley 3/2022 apuesta por un nuevo modelo de convivencia en la sociedad universitaria, derogando un Reglamento preconstitucional y sin sentido en la actual sociedad española¹.

1 En este sentido y en referencia al Reglamento de Disciplina Académica *Vid.* LÓPAZ PÉREZ A. M.; SALAS VALLINA, A.; BROZ LOFIEGO, A.: “La transgresión de la disciplina académica universitaria. Estado de la cuestión y propuestas de reforma”, en *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes I* coord. por DELGADO GARCÍA, A. M.; BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I., Barcelona Hyugens, 2018, págs. 171-182.



Somos de la opinión de que la mente del legislador debería proyectarse hacia el fomento de valores éticos, perdidos o ignorados por nuestro alumnado universitario y que ocasionan numerosas dificultades a la hora de gestionar la convivencia en las aulas; cada vez es más frecuente escuchar quejas del profesorado por falta de atención, de motivación e incluso de educación por parte de los estudiantes y ello evidencia la patente necesidad de materias que potencien la educación en valores y las relativas a la ética o a la corrupción (en su modalidad preventiva, por supuesto).

En clara línea con lo anterior, y teniendo en cuenta que el alumnado de un aula representa un reflejo de la sociedad, consideramos a la educación tributaria fundamental e imprescindible al menos en los niveles educativos de la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Educación Universitaria. A través de la misma nos hallaremos más cercanos a una sociedad en la que sus ciudadanos presentan niveles muy bajos de fraude fiscal y muy altos de denuncia y tolerancia cero ante conductas moralmente reprobables²; el problema del fraude fiscal preocupa a los ciudadanos, en el año 2019 la opinión pública piensa que la causa del fraude fiscal es la impunidad de los que defraudan; su escasa honradez y baja conciencia cívica; la ineficaz lucha contra el fraude por parte de las Administraciones y la percepción de una excesiva carga impositiva³. En conexión con lo anterior, la educación se presenta como una poderosa herramienta para combatir y prevenir conductas fraudulentas y la educación tributaria en las universidades debe entenderse como el medio que posibilitará el anterior objetivo, y qué mejor uso que el empleo de las TICs en aras a su consecución.

El objetivo del presente trabajo es analizar los recursos educativos que ofrecen las Administraciones tributarias por medio de las TICs para estudiar la viabilidad de su aplicación en la educación universitaria. Para ello y tras una introducción, trataremos de los servicios que ofrece la Agencia Tributaria española (sede electrónica) de uso educativo (ej. asistente virtual IVA o educación cívico-tributaria); a continuación, mostraremos portales y recursos de educación tributaria de otros países estableciendo una comparativa con nuestro portal español e incluyendo propuestas de mejora.

- 2 Vid. CAMPOS APARICIO, C.; LÓPAZ PÉREZ, A.: *Educación tributaria y lucha contra el fraude: un proyecto de conciencia social en la escuela*, en Encuentro de Derecho Financiero y Tributario. “Las medidas de lucha contra el fraude fiscal, Fraude Fiscal: Dimensión Nacional”. Documento de trabajo Instituto de Estudios Fiscales núm. 13/2013.
- 3 Vid. NAVAS ROMÁN, M.: *Opiniones y actitudes fiscales de los españoles en 2019*, Documento de trabajo Instituto de Estudios Fiscales núm. 9/2020, pág. 68.



2. SERVICIOS DE LA AGENCIA ESTATAL DE ADMINISTRACIÓN TRIBUTARIA A LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.

Afortunadamente, la Administración tributaria española se encuentra permanentemente al servicio del ciudadano; su portal de ayuda y sede electrónica es revisado y actualizado frecuentemente y su fácil acceso y eficacia está siendo valorada muy positivamente por profesionales y contribuyentes⁴.

En cuanto a su usos educativos, tema central de presente trabajo, podemos observar cuatro grandes áreas o bloques temáticos perfectamente válidos para su uso en las aulas universitarias; educación cívico tributaria; normativa y criterios interpretativos; información y ayuda al contribuyente y asistentes virtuales y notas de prensa y estadísticas.

Con respecto a la primera área, el *portal de educación cívico-tributaria*⁵ permite el acceso al espacio creado por la Agencia española y al *portal impuestos y educación* (TAXEDU) de la Unión Europea. En relación con el primero, ofrece versiones en texto y flash (simulador virtual) tanto para alumnos como para profesores (de primaria y secundaria) con guías didácticas organizadas en seis bloques:

- 1) ¿Para qué son los impuestos?
- 2) ¿Quién paga los impuestos?
- 3) ¿Qué impuestos hay?
- 4) ¿Qué son las aduanas?
- 5) ¿Quién recauda los impuestos y controla las aduanas?
- 6) ¿Desde cuándo hay impuestos?

En contra de lo que en un principio pudiera parecer, los contenidos de las citadas guías pueden utilizarse para impartir docencia en Grados universitarios; no solo en Grado en Derecho sino también en aquellos en los que existan materias jurídicas como el Grado en Administración y Dirección de Empresas, Relaciones laborales o Gestión y Administración Pública, entre otros.

El portal asimismo presenta otras utilidades como la denominada *enlaces de interés* en el que encontramos un apoyo y ayuda al profesorado en el actual Instituto Nacional de

4 En aras a fundamentar esta afirmación y con relación a la valoración de los servicios que ofrece la Agencia Tributaria, los entrevistados reconocen una alta capacidad de los citados servicios a la hora de solucionar los problemas de los contribuyentes: 77%, que significa una valoración de 3,0 (la valoración media habitual es 2,5), y es homogénea. No obstante se aprecian discrepancias dependiendo de la edad de la muestra; los mayores de 55 años lo valoran más positivamente que otros rangos de edad. Vid. NAVAS ROMÁN, M.: *Opiniones y actitudes fiscales...*, op. cit., pág.68.

5 Disponible en: <https://sede.agenciatributaria.gob.es/Sede/educacion-civico-tributaria.html>. Fecha de consulta: 25/04/2022.



Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF)⁶, anteriormente Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (cuya dirección, dicho sea de paso, debería actualizarse o eliminarse del portal). Aunque el Instituto se diseña para enseñanzas no universitarias, fomenta la creación de recursos y tecnología educativa extrapolable a la educación superior. Finalmente, destacar que el portal dispone de un *glosario de términos* tributarios, herramienta básica e imprescindible para la enseñanza-aprendizaje del Derecho financiero y tributario.

En referencia al portal impuestos y educación (TAXEDU)⁷, cuenta con la supervisión de instituciones comunitarias como el Parlamento Europeo, la Comisión Europea (Dirección General de Fiscalidad y Unión Aduanera), y la colaboración de administraciones tributarias de los Estados miembros. Sus contenidos se muestran en Inglés y son accesibles también en Español: al igual que en el portal de la AEAT, e encuentra disponible *el rincón del profesor* con multitud de recursos; si bien en este caso para todos los tipos de edad, niños, adolescentes y jóvenes con videos, presentaciones, programaciones didácticas y actividades, entre otros recursos. También dispone de un foro, o espacio de debate, con diferentes temas sobre educación tributaria para docentes⁸.

Por lo que respecta a normativa y criterios interpretativos⁹ existe a nuestra disposición un buscador y numerosos apartados, distinguiendo entre: materias generales, Ley General Tributaria o normativa reguladora de la Agencia Tributaria; normativa impositiva o aduanera; fiscalidad autonómica y local; fiscalidad internacional; normas en tramitación y doctrina y criterios interpretativos.

En el apartado de información y ayuda al contribuyente, el menú vuelve a ser muy extenso, diferenciando: IRPF, ofreciendo información muy detallada sobre la confección y presentación de la autoliquidación; IVA, en el que destaca la puesta a disposición del contribuyente de los diferentes modelos y formularios y un asistente virtual, novedad muy interesante que suministra información mediante un chat¹⁰ y el acceso al cálculo de modificación de bases imponibles de IVA, calculo de prorratas o calculadora de sectores diferenciados; impuesto sobre sociedades, que ofrece la posibilidad de consultar datos fiscales del impuesto sobre sociedades y el servicio tramitación de declaración –Sociedades WEB–, mediante certificado digital; aduanas, incluyendo información relativa a los trámites necesarios para la importación o exportación de mercancías y sobre la actividad de comercio exterior. Por otra

6 Disponible en: <https://intef.es/>. Fecha de consulta: 25/04/2022.

7 Disponible en: <https://taxedu.campaign.europa.eu/>. Fecha de consulta: 25/04/2022.

8 Disponible en: <https://taxedu.campaign.europa.eu/forum> . Fecha de consulta: 26/04/2022.

9 Disponible en: <https://sede.agenciatributaria.gob.es/Sede/normativa-criterios-interpretativos.html>. Fecha de consulta: 26/04/2022.

10 Disponible en: <https://www2.agenciatributaria.gob.es/wpl/AVAC-CALC/AsistenteIVA,F>. Fecha de consulta: 25/04/2022.



parte, en este mismo apartado hallamos contenidos referentes al impuesto sobre actividades económicas, impuesto sobre el patrimonio, impuesto sobre las transacciones financieras, impuesto sobre determinados servicios digitales, impuesto sobre transmisiones patrimoniales y actos jurídicos documentados en Ceuta y Melilla, impuesto sobre sucesiones y donaciones en Ceuta y Melilla, otros impuestos y finalmente tasas¹¹. Para finalizar, se ofrecen contenidos que se desarrollan en distintas secciones tales como ciudadanos, familias y personas con discapacidad, vehículos y embarcaciones, vivienda y otros inmuebles; incluyéndose en este punto otro asistente virtual, Informador Renta, con las cuestiones más frecuentes y generales del IRPF que han de tenerse en cuenta¹² o no residentes.

En referencia a las herramientas de asistencia virtual, además de las anteriormente citadas (IVA e IRPF) podemos encontrar las relativas a asistencia virtual de censos e impuesto sobre actividades económicas (IAE), asistencia virtual del suministro inmediato de información (SII) y de asistencia virtual de recaudación; queremos llamar la atención sobre esta última pues permite el acceso a calculadoras de periodos o plazos para el pago de deudas tributarias o al cálculo del importe inembargable de sueldos o salarios¹³.

Sin dejar de lado el bloque o apartado de información y ayuda al contribuyente, subrayamos la conveniencia del empleo en las universidades de los manuales prácticos editados por la AEAT con carácter anual y relativos al impuesto sobre la renta, impuesto sobre el patrimonio, IVA e impuesto sobre sociedades, actividades económicas y tributación de no residentes; pueden localizarse en la parte inferior de la página web de la Agencia, en el apartado *Manuales, videos y folletos*. Y por último, la base de datos por excelencia de la Agencia tributaria: INFORMA¹⁴, que mediante la formulación de preguntas y respuestas resulta una práctica evidencia de la aplicación de los criterios de la normativa tributaria.

Para poner fin al presente apartado de este trabajo, nos referiremos al bloque estadísticas y notas de prensa. En el primero, el alumnado puede consultar diversos informes como el informe de ventas interiores diarias o la declaración país por país de multinacionales con matriz española. En notas de prensa pueden consultarse las últimas novedades relativas a las actividades de la Agencia tributaria, incansable en su lucha contra el contrabando o persecución del fraude fiscal.

11 Información disponible en: <https://sede.agenciatributaria.gob.es/Sede/declaraciones-informativas-otros-impuestos-tasas/impuesto-sobre-transacciones-financieras.html>. Fecha de consulta: 25/04/2022. No detallamos más este apartado por no cansar al lector y debido a será objeto de una futura publicación.

12 Disponible en: <https://www2.agenciatributaria.gob.es/wpl/AVAC-CALC/InformadorRenta>. Fecha de consulta: 25/04/2022.

13 La totalidad de estas herramientas se encuentra en: <https://sede.agenciatributaria.gob.es/Sede/ayuda/herramientas-asistencia-virtual.html>. Fecha de consulta: 25/04/2022.

14 Disponible en <https://www2.agenciatributaria.gob.es/ES13/S/IAFRIAIFRIINE>, en cada respuesta incorpora la normativa aplicable al caso consultado, la jurisprudencia y las consultas relacionadas con la indicación de si se trata de consultas vinculantes o no vinculantes. Fecha de consulta: 25/04/2022.



3. LA EDUCACIÓN TRIBUTARIA EN OTROS PAISES. HACIA UNA NUEVA CULTURA TRIBUTARIA

Resulta curioso comprobar como en el tema que nos preocupa, la educación tributaria, nuestros objetivos en aras a la prevención y lucha contra el fraude fiscal coinciden con los de otros países; desgraciadamente el problema y las consecuencias de determinadas conductas defraudadoras y delictivas va a conllevar consecuencias dañinas en la era de la globalización. Es por ello por lo que se hace cada vez más necesario el establecimiento de alianzas y cooperaciones en el ámbito internacional¹⁵.

En el fomento de la cultura tributaria, el cumplimiento fiscal y la ciudadanía, la Guía sobre la educación tributaria en el mundo elaborada por la OCDE¹⁶ recoge experiencias en educación tributaria en países de todo el mundo que aportan un valor añadido puesto a nuestro estudio ya que en su mayor parte resultan aplicables a la educación superior.

Asimismo, en países de América latina la dedicación a la educación tributaria esta siendo una constante en las administraciones tributarias. En Chile, la educación cívico-tributaria se lleva a cabo a través del Programa de Educación fiscal del Servicio de Impuestos Internos (SII) que efectúa una serie actividades pedagógicas, con el objetivo de cambiar la percepción sobre los impuestos y estimular a su cumplimiento a la población; se halla fundamentado en tres ejes: formación de valores, construcción de ciudadanía y cultura fiscal. Va dirigido a la ciudadanía en general y ofrece diferentes visiones desde la perspectiva de los contribuyentes, que pueden estudiar y aprender conceptos clave de Estado, tributación y ciudadanía y otros conceptos claramente tributarios; se dirige a estudiantes de enseñanzas básicas, medias y superiores, proporcionado herramientas pedagógicas adecuadas y cursos en línea sobre facturación electrónica y charlas educativas. En la sección “la visión de los

15 Con esta finalidad, tuvo lugar la 1ª Conferencia Técnica red de organizaciones tributarias (NTO), en octubre de 2021 con el lema “Construir alianzas más sólidas para combatir los flujos financieros ilícitos relacionados con los impuestos”; inspirada en las denominadas “redes tributarias”, organizaciones tributarias a nivel nacional, regional o internacional, cuya misión es fomentar el rol de las administraciones encargadas de la recaudación tributaria y consideradas piezas clave para establecer alianzas de cooperación internacional en los países de América Latina. *Vid.* en este sentido el Informe del Panel de Alto Nivel sobre Responsabilidad, Transparencia e Integridad Financieras Internacionales para lograr la Agenda 2030 (Panel FACTI) de 2021 del cual se desprenden datos como el siguiente: el blanqueo de capitales procedentes de delitos y organizaciones criminales representa el 2,7 % del PIB mundial. Disponible en https://uploads-ssl.webflow.com/5e0bd9edab846816e263d633/60426e2c56b8b210e1d63955_FACTI_Panel_Report_ES.pdf. Fecha de consulta: 27/04/2022.

16 OCDE/ International and Ibero-American Foundation for Administration AND PUBLIC PLOCIES (FIIAPP): Fomentando la cultura tributaria, el cumplimiento fiscal y la ciudadanía: Guía sobre la educación tributaria en el mundo. OCDE Publishing, Paris, 2015.



docentes” encontramos material de estudio (guías de aprendizaje y trabajo), videos y audios de grupos de música rock¹⁷.

En el Salvador, se observa una inusual atención al docente de educación primaria y secundaria y ello lo pone de manifiesto la creación del Diploma de educación fiscal desde el año 2013, elaborado por el Ministerio de Hacienda, a través de Unidad de Educación Fiscal (EDUFIS), y el Ministerio de Educación, a través de La Gerencia de Educación Media Técnica y Tecnológica. Consta de formación ética, técnica y metodológica. Además realiza foros de debate y cursos para universitarios con el fin de incrementar la concienciación de los estudiantes ante el deber de contribuir. Por añadidura el portal *RecreHacienda y Exprésate*, dirigido inicialmente a niños, aporta materiales y guías de estudio de uso en otros niveles educativos¹⁸.

Kenia, es otro país que asume que la educación tributaria es una necesidad para sus ciudadanos y se propone la “alfabetización fiscal” por medio, entre otros, de un programas educativo escolar, iniciado por la unidad de educación cívico-tributaria (TEU) con la finalidad de convertir a los alumnos en *embajadores* del proceso de enseñanza-aprendizaje. El concepto “club fiscal” es el pilar sobre el que reside el citado proceso.

Por otra parte, nos llama poderosamente la atención la percepción de la educación tributaria en Corea del Sur; a través del Servicio Nacional de Impuestos (NTS por sus siglas en inglés) lleva a cabo las siguientes acciones:

- Un programa televisivo cómico que consiste en la descripción con humor de las dificultades a las que se enfrenta el personal de la NTS en el desempeño de su labor.
- Un servicio de SMS que permite añadir a los usuarios el personal de la NTS a sus contactos.
- Reporteros de las redes sociales, formados por un nutrido grupo de representantes de la sociedad que comentan temas tributarios.
- El Museo Fiscal del NTS, de gran utilidad para los estudiantes de todos los niveles educativos para profundizar en materias impositivas¹⁹.
- El establecimiento del nombramiento del “contribuyente ejemplar” que concede beneficios a personas físicas y jurídicas como la exención de auditorías fiscales por tres años o reducciones en billetes de tren o gastos médicos²⁰.

17 Disponible en <https://www.chileatiende.gob.cl/fichas/13416-programa-de-educacion-fiscal-sii-educa#:~:text=Permite%20a%20la%20ciudadan%C3%ADa%20aprender,el%20sitio%20web%20del%20SII>. Fecha de consulta: 27/04/2022.

18 Disponible en <http://www.edufis.mh.gob.sv/>. Fecha de consulta: 27/04/2022.

19 Disponible en <http://www.nts.go.kr//museum//main.asp>. Fecha de consulta: 27/04/2022.

20 El Comité de Selección del Contribuyente ejemplar coreano, en aras a otorgar la aludida calificación, establece los siguientes requisitos:



En la misma línea este país ofrece clases de fiscalidad para pequeñas empresas en su Programa de Educación Cívico-tributaria y se dirige a todos los que muestren su deseo de acogerse a el mismo. Se compone de libros de texto de gran riqueza didáctica, en los que se explica de manera amena los conocimientos generales sobre la materia impositiva.

Similares propósitos en relación con la educación fiscal son los desempeñados por el programa de educación tributaria en Malasia²¹: *aprender jugando*. Realizado por el Consejo de Hacienda Malayo, pretende sensibilizar a los jóvenes a través de las siguientes acciones: campamentos fiscales, para alumnos de enseñanza secundaria; concurso de discursos, abierto a todos los alumnos del sistema educativo; visitas a la sede central de la Administración tributaria; concursos de preguntas o encuestas y finalmente, la concesión del título *Agente Tributario Novel* donde los niños de edad comprendida entre 6 y 14 años pueden ser por un día un miembro de la administración.

Para poner fin al presente apartado, no podemos dejar de referirnos a México y Argentina por tratarse de dos países que consideramos un referente en el tema tratado. Con respecto al primero, su programa de educación fiscal se ofrece para niños de primaria y para universitarios. En el nivel de primaria se crea un centro recreativo, *Kidzania, la ciudad de los impuestos*; de 14.000 metros cuadrados, que representa a una ciudad (a escala real) para que los infantes aprendan sobre la agencia tributaria y aduanera. En relación con la educación para universidades destaca el establecimiento de la colaboración entre el Instituto Federal de Educación Mexicano y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y cuyo fruto es el diseño de una asignatura: *Formación e información tributaria*; impartida en sus inicios en la Universidad Nacional Autónoma de México, y que en la actualidad se ofrece en numerosas y prestigiosas universidades, tanto públicas como privadas.

En referencia a Argentina, su educación tributaria (AFIP)²² se dirige a todos los niveles educativos, desde el nivel inicial al universitario. Formada por cuatro bloques:

- Capacitación docente. Con cursos presenciales, materiales y secuencias didácticas o trabajos del alumnado.

- Ejercer la actividad económica de manera permanente como mínimo durante cinco años.
- No haber ocultado rendimientos sometidos a tributación ni falseado datos durante tres años.
- No existir impuestos pendientes de pago en los últimos 3 años.
- Sometimiento voluntario a auditoría fiscal.
- Declaración responsable de tributación de rentas de obligatoria declaración en comparación con otros contribuyentes.

Vid. OCDE/ International and Ibero-American Foundation for Administration AND PUBLIC PLOCIES (FIAPP). *op. cit.*, pág. 114.

21 *Vid.* una amplia información sobre el tema en <http://www.hasil.gov.my>. Fecha de consulta: 27/04/2022.

22 Disponible en <https://www.afip.gob.ar/educaciontributaria/>. Fecha de consulta: 27/04/2022.



- Actividades y talleres: En escuelas primarias, secundarias (inserción laboral juvenil); AFIP bajo el sol. Propuesta lúdico en clubs de vacaciones de verano; Las familias de la AFIP van a la escuela y Curso de capacitación para los empleados de la Administración tributaria.
- Programas. AFIP simulada; formulada sobre la base de una propuesta pedagógica integral, consta de talleres de trabajo en grupo, diseño de materiales docentes, microespacios y creación de App (simuladores) de la Administración Federal con contenido pedagógico.
- Diseño e inclusión tributaria. Programa de diseño de herramientas para emprendedores con actividades que incluyen conocimientos transversales para docentes con los contenidos: inscripción, monotributo, facturación, página web del organismo y herramientas de asistencia a las ciudadanas y a los ciudadanos.

4. CONCLUSIONES

Tras el análisis de la cuestión de la educación tributaria, tanto en nuestro país como en otros países en los que sus administraciones muestran el deseo de aumentar el nivel de concienciación fiscal a su ciudadanía, y en aras a la viabilidad de su aplicación a la educación universitaria, llegamos a las siguientes conclusiones:

- Los docentes universitarios, cuya misión no solo consiste en formar parte del proceso enseñanza-aprendizaje, debemos ser parte activa en la concienciación al alumnado en los valores que la educación tributaria proclama.
- La Administración tributaria española, representada por la AEAT, dispone en su página web, recientemente renovada, de numerosos recursos y herramientas educativas de gran utilidad para estudiantes y docentes universitarios; destacando los manuales prácticos, herramientas de asistencia virtual y bases de datos de normativa y jurisprudencia.
- El portal de educación cívico-tributaria de la AEAT que actualmente se dirige a alumnos de primaria y secundaria, debería ampliarse a la educación superior y ponerse en relación con asignaturas que abordan materias con contenidos jurídico-tributarios.
- Ejemplos de buenas prácticas que deberían ser reproducidos en nuestras aulas y universidades se hallan en numerosos países y contribuyen a la toma de conciencia del alumnado, futuros contribuyentes.
- Destacan el caso de El Salvador con el Diploma de educación fiscal; Corea del Sur con sus clases de fiscalidad para pequeñas empresas en su Programa de Educación Cívico-tributaria; México con su centro recreativo Kidzania y la creación de una asignatura para el fomento de los valores éticos y Argentina con la extensión de su educación tributaria a todos los niveles del sistema educativo y su amplia variedad de propuestas y actividades.



BIBLIOGRAFÍA

- CAMPOS APARICIO, C.; LÓPAZ PÉREZ, A.: *Educación tributaria y lucha contra el fraude: un proyecto de conciencia social en la escuela*, en Encuentro de Derecho Financiero y Tributario, “Las medidas de lucha contra el fraude fiscal, Fraude Fiscal: Dimensión Nacional”. Documento de Trabajo Instituto de Estudios Fiscales núm. 13/2013.
- LÓPAZ PÉREZ A. M; SALAS VALLINA, A; BROZ LOFIEGO, A.: “La transgresión de la disciplina académica universitaria. Estado de la cuestión y propuestas de reforma”, en *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes* / coord. por DELGADO GARCÍA, A. M.; BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I., Barcelona Hyugens, 2018.
- NAVAS ROMÁN, M.: *Opiniones y actitudes fiscales de los españoles en 2019*, Documento de trabajo Instituto de Estudios Fiscales núm. 9/2020.
- OCDE/ International and Ibero-American Foundation for Administration AND PUBLIC POLICIES (FIAPP): *Fomentando la cultura tributaria, el cumplimiento fiscal y la ciudadanía: Guía sobre la educación tributaria en el mundo*. OCDE Publishing, Paris, 2015.



LA TRANSVERSALIDAD DEL FRAUDE FISCAL EN LA PRÁCTICA DOCENTE: UN EJEMPLO DE APLICACIÓN DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA HÍBRIDA DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

Yeray VILLEGAS ALMAGRO

*Doctorando del Área de Derecho Financiero y Tributario
Universidad de Málaga*

RESUMEN: La transformación que se venía gestando en la docencia universitaria, a partir del uso de herramientas TIC, se ha visto acelerada a paso de gigante con la pandemia de la COVID-19. La concepción, aún vigente, del uso de campus virtuales como mero indicador de innovación docente debe ser abandonada.

Hoy, la capacidad de obtener información certera en un breve intervalo de tiempo se erige como principal competencia a adquirir, frente al tradicional esfuerzo memorístico hasta ahora exigido. En este sentido, la clave se halla en un sistema híbrido bien entendido, que, junto a la enseñanza de contenidos mínimos de corte teórico, coadyuve a la ampliación de la oferta de actividades de corte práctico en las aulas.

En el presente trabajo se analiza, en el marco de la formación práctica del Derecho y las TIC, la posibilidad de enseñar el alcance y contenido del fraude fiscal de forma transversal. El sistema híbrido permitiría, no solo el desarrollo de las actividades correspondientes a cada lección, sino también la realización de otras, relacionadas con el referido fenómeno, en las que el uso de las TIC es imprescindible (análisis y manejo de bases de datos, jurisprudencia, consultas, preguntas frecuentes de la AEAT).

Esto enriquece, sin duda alguna, la adquisición de competencias y habilidades por los estudiantes, que ven reforzada, mediante una visión práctica, lo expuesto en cada lección y, además, culminan el proceso de aprendizaje con un mayor conocimiento sobre el Derecho Financiero y Tributario, en general, y el fraude fiscal, en particular.

PALABRAS CLAVE: innovación docente; Derecho Financiero y Tributario; fraude fiscal; caso práctico, realidad virtual inmersiva; TIC.

1. INTRODUCCIÓN

La Declaración de Bolonia de 1999 fue la cuna de una nueva era en la Historia de la Academia. La integración de las universidades españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) trajo consigo una evidente transformación de la actividad docente e investigadora. El sistema educativo, nacido dentro del modelo de la industrialización, se vio abocado a una inexcusable redefinición de los conceptos de conocimiento, aprendizaje y contenido (Sánchez, 2020, pág. 84).



La transición de un modelo tradicional basado en la enseñanza, a partir de clases magistrales, a otro binomial de enseñanza-aprendizaje, en el que el desarrollo de competencias y aptitudes adquiere una mayor relevancia, sienta hoy los cimientos de la docencia universitaria. El nuevo paradigma educativo del siglo XXI, en el que –en palabras de Palomino (2009, pág. 299)– no se trata de acentuar lo que se enseña y cómo se enseña, sino lo que se aprende y cómo se aprende, desplaza la acción directa e inmediata del docente como epicentro de la enseñanza (Monterroso Casado y Escutia Romero, 2011, pág. 47).

Esto ha conducido, sin duda alguna, a un contexto permanente de innovación docente, entendida esta como la concepción e implantación de cambios significativos, a raíz de la aplicación de nuevos conocimientos y tecnologías, con el propósito de mejorar los resultados de un determinado sector (Jansa, 2010).

Esta actividad innovadora ha venido otorgando un papel cada vez más notable al componente emocional y motivacional que tiene la educación, quedando atrás aquellos tiempos donde los estudiantes jugaban un rol pasivo y cuya única fuente en el proceso de transferencia de conocimientos era el maestro (López Pérez *et al.*, 2014, págs. 177-190).

En definitiva, la idea que se pretende poner de manifiesto es que, tras la Declaración de Bolonia –y, posteriormente, Lovaina– el profesor deja de ser la fuente de información para el estudiante. Ello no significa, ni mucho menos, que el docente quede relegado a un papel secundario; todo lo contrario. Sin embargo, el objetivo principal de este no es ahora la mera transmisión de conocimientos, sino ofrecer a los estudiantes las herramientas necesarias para su desarrollo profesional (Duart Montoliu y Sangrà Morer, 2000, págs. 23-50).

La incorporación de las TIC ha permitido abrirles a los estudiantes un nuevo campo de investigación, desarrollando un pensamiento crítico, pasando así del tradicional esfuerzo memorístico a la adquisición de competencias, habilidades, capacidades y destrezas en el manejo de las mismas, que, más allá de los desafíos que presentan, nos brindan la oportunidad de mejorar la calidad del proceso de aprendizaje.

Hoy, que vivimos momentos en los que las herramientas basadas en inteligencia artificial han irrumpido no sólo en el sector privado, sino también en la Administración pública, y en los que, además, el *metaverso* está provocando auténticos ríos de contribuciones y noticias, el avance de las nuevas tecnologías es innegable. La ingente cantidad de herramientas tecnológicas existentes en la actualidad y la necesidad de obtener información certera en un corto periodo de tiempo se erigen como principales competencias y habilidades que han de ser adquiridas por todo estudiante.

Por todo ello, con el objetivo de alcanzar una formación de calidad y útil, en términos de eficiencia y eficacia, se propone la utilización de la realidad virtual inmersiva para la simulación de casos prácticos, como método en el que los estudiantes adquieran un mayor conocimiento sobre una cuestión relevante que, por razones de tiempo, no pueden tratarse. Esto permite, entre otras cosas, un manejo de las bases de datos y un estudio previo a la resolución del caso práctico, que atraerá la atención de los estudiantes al llevarse a cabo dentro del ámbito de las TIC, más concretamente, de los videojuegos.



2. EL RELEVANTE PAPEL DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS CIENCIAS JURÍDICAS

En el campo de las ciencias jurídicas, ha de aspirarse, como defiende Lorca Martín De Villodres (2019, pág. 74), a la adquisición de habilidades y destrezas, en el marco de unas competencias genéricas, que alcancen al manejo de fuentes jurídicas y bases de datos, al desarrollo de la argumentación y la oratoria jurídica, la capacidad de redacción de escritos jurídicos y, por supuesto, la adquisición de una conciencia crítica.

En este sentido, la estrella polar del docente es el estímulo del estudio, de modo que, favorezca una participación activa del estudiante, protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Así las cosas, las TIC sirven de base a la orientación, motivación o dinamización del referido proceso, sin perjuicio de mantener el papel de evaluador que, como experto en la materia, posee (Delgado García y Oliver Cuello, pág. 9).

Por su parte, la pandemia de la COVID-19 ha traído consigo la experimentación de las distintas modalidades de enseñanza posibles: presencial, virtual y bimodal. La tradicional presencialidad se vio abocada, en los inicios, a un escenario virtual por completo. Y si hay una conclusión en claro es que hay que eliminar la idea de que apoyarse en los recursos digitales es mandar una tarea por plataformas o campos virtuales; eso no es aprovechar las TIC.

2.1. EL MÉTODO DEL CASO REAL Y LA SIMULACIÓN PRÁCTICA

En el actual siglo, la docencia ha de promover aprendizajes significativos –duraderos y transferibles–, dado que la sociedad demanda algo más complejo que los meros saberes o conocimientos (Sánchez, págs. 85-87). Sin embargo, ello no es tarea fácil, por cuanto el profesor ha de incentivar al estudiante para que este vaya más allá del estudio de una prosa escrita en negro sobre blanco y adquiera una mayor fluidez de conceptos y capacidad de relacionar los mismos. Asunto para el que, como afirma Sánchez-Archidona Hidalgo (2019, pág. 225), la innovación docente, en el marco de las Ciencias jurídicas, sí tiene mucho que aportar.

La utilización del método del caso ha sido una constante en la enseñanza de las ciencias jurídicas. En 1870, Langdell emplazaba a sus alumnos a exponer los hechos del caso *Payne v. Cave*, sustituyendo la clásica lección magistral por un método que, para entonces, suponía una de las mayores novedades en la práctica docente y que, sin embargo, se ha consagrado, en palabras de Torre Sustaeta y Ruiz Espinosa (2021), en la enseñanza hegemónica en las facultades de Derecho de todo el mundo (pág. 920).

No obstante, la necesidad de atender a las nuevas competencias que el mercado profesional exige de los egresados, ha llevado a los académicos, en las dos últimas décadas, a dar un paso más en el ámbito de la innovación docente. De este modo, el método del caso –método Harvard– se vio transformado en el método del caso real, que no es más que una



variación del primero, en el que se pide al estudiante la resolución de un caso real adaptado a la disciplina concreta (López Insua, 2019, págs. 114-115).

Ahora bien, como afirman De la Torre y Violant, la innovación no es solo una capacidad, sino una habilidad y actitud, de tal modo que, el docente ha de ser receptivo a nuevas ideas y sugerencias, y ha de ir más allá de una mera idea general –integrando y evocando experiencias–. En otras palabras, han de actualizarse aquellos métodos que, en su momento, eran innovadores y que, con el paso del tiempo, se han vuelto tradicionales, haciendo uso de las nuevas posibilidades que las TIC nos permiten, con el objetivo de alcanzar una enseñanza más práctica, eficaz, eficiente e interesante para el estudiante.

2.2. El uso de las TIC en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario

El Derecho Financiero y Tributario es aquella rama del Derecho Público que disciplina la actividad financiera, vertebrada por la gestión de los ingresos y gastos destinados a satisfacer las necesidades colectivas de carácter público. En palabras de Hinojosa Torralvo (2001), “el objetivo del estudio del Derecho Financiero y Tributario ha de ser el de analizar y mostrar cómo son en cada momento las relaciones entre la Hacienda Pública y los ciudadanos, sean sujetos pasivos y obligados tributarios, o adopten cualquiera otra posición subjetiva ante aquella” (pág. 406), lo que se consigue exclusivamente desde una visión amplia y multidisciplinar de la materia.

La dimensión que adquiere esta rama del Derecho la hace compleja, en tanto en cuanto, como afirma Sánchez-Archidona Hidalgo, la escasa familiarización de los alumnos con unos términos que, en su mayor parte, son distintos de los que han venido estudiando, suponen una dificultad añadida (pág. 225). En este sentido, el uso del método del caso real ha venido paliando este problema, si bien la cuestión principal se ha convertido en determinar qué instrumento o medio es el mejor, en términos de eficacia, eficiencia y calidad de resultados, para acercar la realidad a los estudiantes.

De este modo, el uso de las TIC, además de contribuir al enriquecimiento del método del caso práctico real, sirve de atracción al interés del estudiante con el fin de profundizar en el estudio de una materia como esta. Esto es algo en lo que el Área de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Málaga ha venido trabajando desde tiempo atrás, con la misma ilusión y esfuerzo que, hasta nuestros días, nos ha precedido siempre. Prueba de ello son los numerosos trabajos de ampliación e investigación llevados a cabo por los estudiantes de una forma tan rigurosa, como brillante, símbolo de haber alcanzado los resultados más satisfactorios posibles desde la perspectiva de la innovación docente.

2.3. La enseñanza transversal del fraude fiscal: un proyecto multinivel

En palabras de Martín Delgado (2012), la vehemencia con que los ciudadanos se han ocupado de defender la integridad de sus patrimonios ha sido una constante en la Historia de la Humanidad. El fenómeno del fraude fiscal, como se entiende en nuestros días, es re-



lativamente reciente, si bien sus modalidades e intensidad han evolucionado a lo largo de la historia, conforme a la realidad social de cada momento y, por ende, al Derecho Financiero y Tributario, regulador –en parte– de esa realidad (pág. 23).

La expresión fraude fiscal es ambigua e imprecisa, y se ha utilizado, siguiendo a Pérez Royo, para hacer referencia, al menos, a dos realidades completamente distintas. De un lado, equiparándola a la expresión defraudación –comportamientos que se dirigen a incumplir las normas tributarias–, de otro, a aquellos supuestos en los que los particulares han utilizado actos o negocios –fórmulas no habituales, en definitiva– para alcanzar objetivos económicos que, normalmente, se alcanzan utilizando otros actos o negocios (Tejerizo López, 2012, pág. 107).

Sin embargo, a pesar de su incuestionable relevancia, los actuales planes de estudio no profundizan más allá del mero marco teórico en que se incardinan institutos como el conflicto en la aplicación de la ley tributaria, el incumplimiento de la obligación tributaria, la simulación, el negocio indirecto o la economía de opción. Aspectos que, vistos de forma aislada y sin comprender su dimensión práctica, no enriquecen la adquisición de conocimientos y competencias de aquellos estudiantes que, en un futuro próximo, se convertirán en operadores jurídicos.

La construcción de una enseñanza transversal del fraude fiscal, tanto en la parte general, como en la parte especial de las asignaturas, con base en las nuevas herramientas tecnológicas que la ciencia nos ofrece, mejora la comprensión de los contenidos de las mismas. Ello, sumado a un estudio de carácter multidisciplinar –filosófico, sociológico, económico o psicológico–, permite a los estudiantes forjar una reflexión y crítica de la justicia de la ley positiva, juzgando adecuadamente las leyes e instituciones (Lorca Martín De Villodres, pág. 77), así como valorando la actuación de la misma ante problemas como el fraude fiscal.

Y es que, al fin y a la postre, la relación jurídico-tributaria entre contribuyentes y Administración ha de basarse en una confianza mutua, obtenida a partir del cumplimiento de los principios que inspiran los sistemas impositivos. Principios estos que, como se pone de manifiesto en la Declaración de Granada (2018), se han visto quebrados por la actual situación *pro fisco* en la que parece que se responde más a la necesidad de satisfacer las exigencias de una Administración, y a la construcción de un ordenamiento que deja atrás el interés público.

Por su parte, la AEAT ha venido sustentando su actuación sobre dos grandes pilares: de un lado, el favorecimiento y facilitación del cumplimiento voluntario de las obligaciones fiscales; de otro, la mejora de los procedimientos y mecanismos de control frente a aquellos que persisten en una conducta no solo defraudadora, sino, además, insolidaria e inequitativa con el resto de sus conciudadanos (Márquez Burgueño, 2012, pág. 33).

De ahí, por tanto, la necesidad de enseñar el fraude fiscal. En el caso de la parte general, para reforzar los conocimientos teóricos adquiridos tras las lecciones que abordan los institutos arriba referidos y que se integran en el estudio de la aplicación de las normas



jurídicas. En el caso de la parte especial, para afianzar la trascendencia de establecer unas medidas y procedimientos antifraude para cada impuesto concreto, dada la complejidad de los mecanismos hoy utilizados con el fin de canalizar las rentas percibidas y de buscar el mayor ahorro fiscal posible, lo que, en muchas ocasiones, implica situarse al margen de la ley.

En el área de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Málaga se ha venido trabajando, desde un punto de vista multidisciplinar, en el desarrollo y adquisición de unas competencias que vayan más allá de las mínimas exigidas por la programación docente. Todo ello, con la finalidad de acercar la realidad que se halla extramuros de la teoría y de prepararles, a partir de una toma de contacto con problemas tributarios actuales, para la resolución de futuros casos reales.

De un lado, la implementación de un consultorio fiscal virtual basado en e-learning; de otro, la asistencia a juicios del orden contencioso-administrativo, así como una visita al Tribunal Constitucional. Actividades estas que han permitido hacer a los alumnos partícipes de una visión positiva del tributo e inculcarles el rechazo de cualquier tipo de asesoramiento o conducta que suponga una vulneración de la legalidad o un abuso de Derecho (Sánchez-Archidona Hidalgo, pág. 227).

De esta forma, lo que se ha pretendido es actualizar el método del caso real a un contexto en el que la realidad social del momento y las necesidades del mercado profesional obligan al operador jurídico no solo al tradicional estudio previo del caso, sino al manejo de bases de datos doctrinales y jurisprudenciales. Así, los conocimientos teóricos obtenidos por los estudiantes se ven volcados en una vertiente práctica, en la que la inmediatez en el acceso a una abundante información jurídica toma el papel principal del proceso de aprendizaje.

En este sentido, como afirman Delgado García y Oliver Cuello, lo importante es saber seleccionar y procesar la información disponible que interesa en cada caso concreto, y no la mera búsqueda y recopilación de una ingente cantidad de información (pág. 7), reforzando la capacidad argumentativa y de filtrado de la información del estudiante.

En la actualidad, el contexto tecnológico y, por ende, el nuevo paradigma educativo del siglo XXI, son muy distintos a como lo eran una década atrás. En las últimas semanas el número de noticias sobre aquello que ha venido a denominarse *metaverso* han aumentado. Y es que, la era de la inteligencia artificial ha traído consigo una nueva forma de actividad económica, en el contexto de un mundo virtual inmersivo aún sin regulación.

En palabras de Pérez Pombo (2021), “el actual Metaverso pretende ser una evolución sustancial del precedente Second Life®, no sólo gracias a los avances tecnológicos y la evolución de la industria de los videojuegos [...], sino por dos hechos fundamentales”, la aparición y consolidación de las criptomonedas –permite que las operaciones virtuales desarrolladas en el *metaverso* sean plenas y eficaces jurídicamente– y, por otro lado, la tecnología Blockchain, que permite trasladar al ámbito digital algunos de los elementos esenciales e instituciones jurídicas de nuestra realidad física cotidiana.



Si bien es cierto que el acercamiento de estas herramientas a la Academia puede, a priori, generar un rechazo, las nuevas generaciones de alumnos venideras han nacido prácticamente con ellas, en un mundo completamente digitalizado. Y, en este sentido, el aprovechamiento de las mismas puede coadyuvar no sólo a la adquisición de nuevas competencias y habilidades, sino que también despertarán el interés de estos en su proceso de aprendizaje, atendiendo así a la motivación intrínseca mencionada anteriormente.

El uso de la Realidad Virtual (RV) abre la puerta al estímulo del alumno, que profundizará en el ámbito de la lucha contra el fraude fiscal, a partir de un nuevo escenario en el que se podrán visualizar y llevar cabo simulaciones judiciales. Estas últimas, en realidad, han sido un clásico en el desarrollo de las asignaturas de las Facultades de Derecho. Sin embargo, la innovación se halla en romper las barreras de tiempo y espacio que, tras la pandemia de la COVID-19, se han puesto de manifiesto. De este modo, el alumno podrá sumergirse y proyectar movimientos reales en escenarios multidimensionales mediante gafas u otros dispositivos (Miguélez Juan, 2018, págs. 54-61).

El objetivo del proyecto no es otro que el afianzamiento de conceptos tributarios complejos, como el fraude fiscal, a través de las TIC y de una forma no solo innovadora, sino adaptada a los tiempos que corren. Los videojuegos son hoy la forma de ocio más extendida en jóvenes –y no tan jóvenes–, donde se ejercita una superación continua y se forman comunidades de aprendizaje entre pares (López Pérez *et al.*, págs. 177-190).

Los entornos virtuales en 3D no son una novedad. La utilización y aplicación de *meta-versos* como herramienta de enseñanza en el ámbito jurídico ya han sido puestas en marcha. En 2011 universidades españolas –Universidad Pública de Navarra, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Carlos III, Universidad da Coruña, Universidad Miguel Hernández, Universitat Oberta de Catalunya o UDIMA– ya habían creado una sede corporativa virtual con presencia en plataformas virtuales como SecondLife. Entornos que, al fin y al cabo, ofrecen un servicio formativo más atractivo para los estudiantes y un vehículo complementario para la enseñanza virtual del profesor universitario, fortaleciendo la adquisición y transmisión de conocimientos (Monterroso Casado y Escutia Romero, pág. 47).

Ahora se trata de trasladar las tradicionales simulaciones judiciales a un entorno virtual, en el que la resolución de prácticas vaya más allá del convencional método del caso real y en el que los alumnos puedan esgrimir argumentos jurídicos que, posteriormente, habrán de plasmar en un documento –demandas, contestaciones a demanda, resoluciones judiciales–.

En ulterior término, el objetivo es la creación de un sistema híbrido en el que, tras ofrecer casos reales, los estudiantes, en grupos reducidos, deban buscar y consultar bases de datos doctrinales y jurisprudenciales para después trasladar la información obtenida a un proceso judicial simulado, en el que adquieren un rol concreto –contribuyente, procuradores, abogados, juez, peritos, Ministerio Fiscal– (Aguilar Segado e Hinojosa Torralvo, 2022, pág. 150) y se ponga de relieve el papel de la lucha contra el fraude fiscal en el Derecho Financiero y Tributario.



En el caso de la parte general, ello podría llevarse a cabo, como se ha dicho, tras el estudio de los institutos fiscales que se hallan directamente relacionados con el fraude fiscal. No obstante, el mejor escenario se presenta, quizá, en la parte especial, tras cada impuesto concreto, lo que contribuye, de un lado, a sustituir el esfuerzo memorístico por la capacidad de obtener información certera y fiable en un periodo de tiempo corto, y de otro, a conocer el alcance de la evasión fiscal en cada escenario tributario concreto.

Finalmente, la última práctica del curso consistiría en la realización de una encuesta, en la que los alumnos, de forma similar a las que anualmente lleva a cabo el CIS, sean capaces de formarse una opinión y elaborar un informe-resultados sobre la percepción social del fraude fiscal, analizando y proponiendo las oportunas medidas antifraude, conforme a la normativa vigente.

Esto permitiría, en definitiva, cerrar un ciclo de enseñanza transversal del fraude fiscal. Desde la preparación y estudio de las diferentes figuras e institutos fiscales, así como los impuestos, hasta el análisis de los datos sobre la percepción social de este problema y las posibles soluciones. En síntesis, se desarrolla una opinión crítica sobre el actual sistema tributario, a la vez que se adquiere una base teórica, viéndose el aprendizaje enriquecido de forma exponencial.

En otro orden, como afirma Sánchez-Archidona Hidalgo, hay que ser conscientes siempre de la financiación disponible y de los medios materiales y humanos a disposición del docente (pág. 230). En realidad, el coste del proyecto ascendería en el primer curso a implantar, debido a la compra de los equipos y programas necesarios para ello, sin embargo, se ha de tener en cuenta que estos equipos tendrán una vida útil de varios años, quedando, de este modo, amortizados. A ello me atrevería a añadir que –si no lo son ya– muchos serán los alumnos que comiencen a tener este tipo de equipos en sus casas, porque empieza, entre otras cosas, a ser también el nuevo formato de los videojuegos.

Al fin y a la postre, se trata de dar un paso más al tránsito ya realizado, es decir, de pasar de los juicios simulados en SecondLife, preexistentes tradicionalmente de forma presencial, a un nuevo espacio de realidad virtual inmersiva, para captar la atención de los alumnos y acercarlos a la realidad jurídico-tributaria, motivando de esta forma la participación activa en clase y coadyuvando al desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para el ejercicio de la profesión, así como para la construcción de una crítica sobre el funcionamiento de los sistemas tributarios.

3. CONCLUSIONES

1) La innovación docente, presente desde Bolonia en sus diferentes fases, ha venido marcada en las ciencias jurídicas por la utilización del método del caso. Sin embargo, el uso de las TIC ha permitido implementar iniciativas en las que los estudiantes se enfrenten a casos prácticos reales, fomentando un aprendizaje colaborativo y sentando las bases de una reflexión sobre el ordenamiento jurídico, en general, y el sistema tributario, en particular.



2) La motivación es un elemento esencial a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje. Si bien es cierto que el margen de discrecionalidad y, por tanto, de creación, es menor que en otros campos, ello no debe ser obstáculo a que la metodología docente avance junto a las nuevas tecnologías, adaptándose a la nueva realidad que hoy se cierne sobre nosotros. Esto facilita, entre otras cuestiones, una mayor y mejor captación de la atención del estudiante que, en lugar de una obligación, lo ve como un interés e indaga más allá de lo que la clase magistral ofrece.

3) La realidad virtual no es una cuestión novedosa. Desde 2011 algunas universidades han venido utilizando programas –SecondLife– con el fin de acercar los problemas de la realidad social en un determinado contexto jurídico al ámbito universitario, incentivando a los alumnos a ir más allá del estudio preciso de una prosa escrita en negro sobre blanco y valorando tanto la fluidez, como la relación, de los conceptos aprendidos en un marco teórico.

4) El proyecto que se propone es el uso de la realidad virtual inmersiva, esto es, un paso más de lo que se viene desarrollando en la actualidad. El objetivo es, en definitiva, conjugar y conseguir el equilibrio entre teoría y práctica, con especial atención a la motivación del estudiante, de tal modo que, el loable empeño por atraer al mismo responda a criterios de eficacia y eficiencia.

5) La enseñanza del fraude fiscal no es cuestión baladí; ni mucho menos necesita una justificación. La imposibilidad de adaptar las programaciones docentes a la materia completa genera, en muchas ocasiones, daños colaterales, como es dejar fuera de temario fenómenos tan fundamentales como este, o simplemente no desarrollarlos desde el punto de vista práctico. Así las cosas, la enseñanza del fraude fiscal de forma transversal es algo que viene realizándose en el área de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Málaga, por la importancia que entraña, al tratarse de la formación tanto de futuros operadores jurídicos, como de ciudadanos que han de adquirir una visión amplia y crítica del sistema tributario.

4. BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: *Declaración de Granada*. Revista Española de Derecho Financiero, núm. 179, 2018.

DE LA TORRE, S. y VIOLANT, V.: *Estrategias creativas en la enseñanza universitaria* [artículo en línea], Sentipensar. Recuperado de <http://www.ub.edu/sentipensar/saturnino/textos.html> [2022, 25 de abril].

DELGADO GARCÍA, A.M. y OLIVER CUELLO, R.: *Enseñanza del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación* [artículo en línea], UOC, 2003. Recuperado de <https://www.uoc.edu/dt/20310/index.html> [2022, 25 de abril].

DUART MONTOLIU, J.M. y SANGRÀ MORER, A.: “Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior”, en DUART MONTOLIU, J.M. y



- SANGRÀ MORER, A. (coords.): *Aprender en la virtualidad*, Gesida: Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 2000.
- HINOJOSA TORRALVO, J.J. y AGUILAR SEGADO, C.D.: “Modalidad dual para la enseñanza de competencias propias de Derecho Financiero y Procedimientos Tributarios: experiencia en la Universidad de Málaga”, en LÓPEZ ESPADAFOR, C.M. (dir.): *Desafíos actuales de la innovación docente en ciencias jurídicas y sociales*, Dykinson, Madrid, 2022.
- HINOJOSA TORRALVO, J.J.: “Bases para el análisis de las relaciones entre la Hacienda Pública y los ciudadanos” en AA.VV.: *Persona y Estado en el umbral del siglo XXI*, Ediciones Universidad de Málaga, 2001.
- JANSA, S.: *Resumen del Manual de Oslo sobre Innovación*, en Portal UNED, 2010. Recuperado de http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,23280929&_dad=portal [2022, 25 de abril].
- LÓPAZ PÉREZ, A.M.; SOLER DOMÍNGUEZ, J.L. y CAMPOS APARICIO, C.: “El valor de la innovación docente en el Derecho Financiero y Tributario. Impacto de la utilización de las TIC en la docencia universitaria”, en BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. y DELGADO GARCÍA, A.M. (coords.): *Uso de las TIC en la docencia del derecho: aproximaciones docentes y metodológicas*, Huygems, Barcelona, 2014.
- LÓPEZ INSUA, B.M.: “Técnicas docentes para el fomento del trabajo autónomo y desarrollo de competencias profesionales”, en GUTIÉRREZ BENGOCHEA, M. (dir.) y GÓMEZ SALADO, M.A. (coord.): *Nuevas necesidades docentes en las enseñanzas jurídicas*, Laborum, Murcia, 2019.
- LORCA MARTÍN DE VILLODRES, M.I.: “Docencia, deontología y tecnología. Reflexiones de filosofía jurídica sobre la vocación docente y el método en las enseñanzas jurídicas”, en GUTIÉRREZ BENGOCHEA, M. (dir.) y GÓMEZ SALADO, M.A. (coord.): *Nuevas necesidades docentes en las enseñanzas jurídicas*, Laborum, Murcia, 2019.
- MÁRQUEZ BURGUEÑO, F.J.: “Percepción social del fraude fiscal”, en HINOJOSA TORRALVO, J.J. (dir.) y LUQUE MATEO, M.A. (coord.): *Medidas y procedimientos contra el fraude fiscal*, Atelier, Barcelona, 2012.
- MARTÍN DELGADO, J.M.: “Algunas consideraciones sobre el fraude fiscal”, en HINOJOSA TORRALVO, J.J. (dir.) y LUQUE MATEO, M.A. (coord.): *Medidas y procedimientos contra el fraude fiscal*, Atelier, Barcelona, 2012.
- MIGUÉLEZ JUAN, B.: “El uso de realidad virtual en la formación secundaria postobligatoria: Aplicación en el bachillerato artístico. Innovación educativa y tecnologías emergentes”, en GARAY RUIZ, U.; TEJADA GARITANO, E. y CASTAÑO GARRIDO, M. (eds.): *Teknologia berriak eta gaur egungo Hezkuntza joerak*, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Servicio Editorial = Argitalpen Zerbitzua, 2018. Recuperado de <https://addi.ehu.es/handle/10810/25656> [2022, 25 de abril].
- MONTERROSO CASADO, E. y ESCUTIA ROMERO, R.: *Enseñanza práctica en 3D: juicio virtual*, en @tic. revista d'innovació educativa, núm. 6, 2011. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/attic/issue/view/N.6> [2022, 25 de abril].
- PALOMINO LOZANO, R.: “El uso de las TIC's en la enseñanza y aprendizaje de los estudios jurídicos”, en PALOMINO LOZANO, R. y RODRÍGUEZ-ARANA, J. (dirs.); RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M.G. y MESEGUER VELASCO, S. (coords.): *Enseñar Derecho en*



el Siglo XXI: una guía práctica sobre el grado en derecho, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2009.

PÉREZ POMBO, E.: *Fiscalidad del Metaverso*, en FiscalBlog, 18 de enero de 2022. Recuperado de <https://fiscalblog.es/?p=7211> [2022, 25 de abril].

SÁNCHEZ, A.: “Formación –técnica y pedagógica– de formadores y su certificación por terceros, en *Educación financiera para una sociedad en transformación. Libro de Actas del Segundo Congreso de Educación Financiera del Proyecto Edufinet Málaga, 21 y 22 de noviembre de 2019*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2020.

SÁNCHEZ-ARCHIDONA HIDALGO, G.: “La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario ante los nuevos retos de la docencia”, en GUTIÉRREZ BENGOCHEA, M. (dir.) y GÓMEZ SALADO, M.A. (coord.): *Nuevas necesidades docentes en las enseñanzas jurídicas*, Laborum, Murcia, 2019.

TEJERIZO LÓPEZ, J.M.: “Medidas de lucha contra el fraude fiscal en el Derecho español”, en HINOJOSA TORRALVO, J.J. (dir.) y LUQUE MATEO, M.A. (coord.): *Medidas y procedimientos contra el fraude fiscal*, Atelier, Barcelona, 2012.

TORRE SUSTAETA, M.V. y RUIZ ESPINOSA, J.: “Docencia del Derecho en entornos de realidad virtual”, en CRUZ ÁNGELES, J. (coord.): *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias jurídicas, económicas y empresariales. Vol. I. Experiencias de innovación en la docencia del derecho*, Dykinson, Madrid, 2021.



CONECTANDO CON LA REALIDAD SOCIAL Y JURÍDICA.
EXPERIENCIAS DERIVADAS DE LA REALIZACIÓN DE LOS
TRABAJOS DE FIN DE GRADO EN DERECHO INTERNACIONAL
PRIVADO, A TRAVÉS DE LA CLÍNICA JURÍDICA DE LA
UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE.

Dr. D. Alfonso ORTEGA GIMÉNEZ
Profesor Titular de Derecho Internacional Privado
Universidad Miguel Hernández de Elche
alfonso.ortega@umh.es

Dña. Lerdys S. HEREDIA SÁNCHEZ
Profesora Ayudante de Derecho internacional privado
Universidad Miguel Hernández de Elche
lheredia@umh.es

RESUMEN: Con esta comunicación se expone la experiencia desarrollada por el área de Derecho internacional privado de la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH) a partir de la realización de varios Trabajos de Fin de Grado (TFG) vinculados a la actividad que la Clínica Jurídica (CJ) que esta universidad viene desarrollando desde su creación en el año 2016, a partir de un proyecto presentado por el Departamento de Ciencia Jurídica consistente en acciones abiertas que permiten la colaboración de la CJ no solo con otros servicios de la propia Universidad así como con organizaciones y entidades enclavadas en el territorio donde la UMH ejerce su actividad. El compromiso que, tanto el profesorado como el alumnado, mantenemos con el entorno social donde se enclava nuestro centro nos ha llevado a utilizar esta herramienta de evaluación de las competencias del estudiantado del Grado en Derecho para investigar y dar respuesta, en particular, a las necesidades planteadas por dos colectivos muy distintos: por un lado, la Asociación de Mujeres Afectadas por Cáncer de Mama de Elche y Comarca (AMAMEC); y por otro, a la Asociación de Ciudadanos Británicos *Help Vega Baja*, ambas situadas en la provincia de Alicante. En el primero, el TFG se dirigió a proporcionar el asesoramiento y la elaboración de los documentos necesarios para adaptar la política de protección de datos personales (PDP) a la nueva normativa europea y española; el segundo de ellos dio respuesta a las cuestiones prácticas derivadas de la validez en España de los testamentos de nacionales británicos, emitidos con arreglo a su Derecho nacional, y que dio lugar a la publicación de una Guía Práctica publicada en español e inglés, dirigida especialmente a este colectivo.

PALABRAS CLAVE: evaluación de competencias; trabajo de fin de grado; clínica jurídica; investigación; protección de datos personales; sucesión testada de británicos.



1. INTRODUCCIÓN

La experiencia de trabajo que se expone en las presentes líneas es el resultado de dos estudios realizados en el marco de las actividades académicas que forman parte del plan de estudios del Grado en Derecho en la Universidad Miguel Hernández, el Trabajo de Fin de Grado (TFG).

Teniendo en cuenta la actividad que la Clínica Jurídica de esta universidad viene desarrollando desde su creación en el año 2016 y el compromiso que, tanto el profesorado, como el alumnado, mantenemos con el entorno social donde se enclava nuestro centro desde nuestra área de conocimiento nos propusimos como meta investigar y dar respuesta, en particular, a las necesidades planteadas por dos colectivos sociales muy distintos: por un lado, la Asociación de Mujeres Afectadas por Cáncer de Mama de Elche y Comarca (AMAMEC); y por otro, a la Asociación de Ciudadanos Británicos *Help Vega Baja*, ambas situadas en la provincia de Alicante.

En el primero, el TFG se dirigió a proporcionar el asesoramiento y la elaboración de los documentos necesarios para adaptar la política de protección de datos personales (PDP) a la nueva normativa europea y española; el segundo de ellos dió respuesta a las cuestiones prácticas derivadas de la validez en España de los testamentos de nacionales británicos, emitidos con arreglo a su Derecho nacional, y que dio lugar a la publicación de una Guía Práctica publicada en español e inglés, dirigida especialmente a este colectivo.

Estas actividades se han impulsado por el Departamento de Ciencia Jurídica a través de un proyecto consistente en acciones abiertas que permiten la colaboración de la CJ no sólo con otros servicios de la propia Universidad, sino también con organizaciones y entidades enclavadas en el territorio donde la UMH ejerce su actividad.

A continuación, se describe el *iter* del trabajo realizado en cada uno de los TFG con unos breves apuntes sobre el objeto de estudio, para luego analizar cómo se desarrolló el trabajo y, por último, se exponen unas ideas finales a modo de conclusiones.

2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA CLÍNICA JURIDICA

En primer lugar, es necesario señalar que el procedimiento por el cual se seleccionó a las estudiantes que desarrollaron los TFG que comentamos, estuvo determinado por la Modalidad A, Acuerdo Estudiante-Profesor, que es una de las dos vías establecidas por la normativa académica de la Universidad Miguel Hernández de Elche.

En segundo lugar, destacamos que las estudiantes seleccionadas fueron una del Grado en Derecho semipresencial y la otra del Grado en Derecho Presencial, ambas con un magnífico expediente académico y que habían mostrado especial sensibilidad por colaborar en las acciones llevadas a cabo por el área de Derecho internacional privado de la Universidad Miguel Hernández de Elche.



Hoy, como graduadas universitarias, una de ellas se ha habilitado como Abogada ejerciente del Ilustre Colegio de Abogados de Alicante (ICALI); y la otra, ha accedido a un puesto de funcionaria en el Excmo. Ayuntamiento de Torrevieja (Alicante) y en la actualidad se encuentra preparando el examen de habilitación para el acceso a la abogacía.

2.1. Algunas notas sobre el objeto de estudio de y las condiciones de ejecución del TFG: “Adaptación de la asociación de mujeres afectadas por cáncer de mama de Elche y comarca (AMACMEC) a la nueva normativa en materia de protección de datos de carácter personal”

El objetivo de este trabajo fue múltiple: por un lado, proporcionar a la Asociación de Mujeres Afectadas por el Cáncer de Mama de Elche y Comarca (AMACMEC) un documento con orientaciones prácticas con la finalidad de aportarles las novedades que trajo consigo el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento General de Protección de Datos –en adelante, RGPD–)¹ y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales –en adelante, LOPDGDD²– sobre una base jurídica para dotar de seguridad los cambios, explicar los nuevos derechos que tendrán que proporcionar como responsables de datos ante los interesados propietarios de éstos y dar a conocer las nuevas obligaciones para la Asociación, aparte de los derechos que tendrán que salvaguardar; y, por otro lado, aportar documentos prácticos con el fin de facilitar la asimilación de los nuevos cambios.

Las “reglas de base” a tener en cuenta en esta materia fueron:

- 1) Los datos se tratarán de forma lícita, con lealtad y transparencia.
- 2) Serán recogidos para fines determinados, explícitos y legítimos y no serán tratados para otros fines; es una limitación de la finalidad.
- 3) Adecuados, pertinentes y limitados a lo necesario en relación con los fines para los que son tratados; minimización de datos.
- 4) Exactos y, si fuera necesario, actualizados.
- 5) Serán mantenidos de forma que se permita la identificación de los interesados durante no más tiempo del necesario para los fines del tratamiento de los datos personales; los datos personales podrán conservarse durante períodos más largos siempre que se traten exclusivamente con fines de archivo en interés público, fines de investigación científica o histórica o fines estadísticos.

1 DOUE L 119/1, de 4 de mayo de 2016.

2 Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (BOE núm. 294, de 6 de diciembre de 2018).



6) Se garantizará una seguridad adecuada de los datos, incluida la protección frente a usos no autorizados. Prima la integridad y confidencialidad.

7) Responsabilidad proactiva del responsable con el fin de que lleve a cabo las medidas oportunas para garantizar los principios anteriores.

8) La protección de datos debe hacerse desde el diseño y por defecto: debido a sus riesgos y costes.

Desde que el pasado 25 de mayo y 6 de diciembre de 2018 se empezaron a aplicar el *Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por lo que se deroga la Directiva 95/46/CE (RGPD)* y de la *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales (LOPDGDD)* respectivamente, con este Trabajo se ayudó a la Asociación de Mujeres Afectadas por Cáncer de Mama de Elche y Comarca (AMACMEC) a su adaptación.

Las acciones realizadas estuvieron divididas en dos fases bien diferenciadas.

La primera de ellas, la denominada: “*Acciones de “Estética Jurídica” a realizar*” y que tuvo como objetivo dar una “apariencia” de cumplimiento de lo previsto en el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) y en la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales (LOPDGDD) ante cualquier usuario, cliente, etc.; fundamentalmente, cuando la Asociación opera en internet.

Respecto a la segunda fase, denominada: “*Evaluación de Impacto de la Actividad*”, tuvo como objetivo que el Responsable del tratamiento de los datos pueda realizar una evaluación de impacto de las operaciones de tratamiento en la protección de los datos personales, en particular, si utiliza nuevas tecnologías, por su naturaleza, alcance, contexto o fines, entrañe un alto riesgo para los derechos y libertades de las personas físicas.

La evaluación de impacto, relativa a la protección de los datos, requirió, en particular:

a) La evaluación sistemática y exhaustiva de aspectos personales de personas físicas que se base en un tratamiento automatizado, como la elaboración de perfiles, y sobre cuya base se tomen decisiones que produzcan efectos jurídicos para las personas físicas o que les afecten significativamente de modo similar;

b) El tratamiento a gran escala de las categorías especiales de datos o de los datos personales relativos a condenas e infracciones penales.

c) La observación sistemática a gran escala de una zona de acceso público.

Como resultado práctico de este trabajo, se elaboró toda la documentación necesaria a efecto para su uso por la Asociación, como por ejemplo: “Una cláusula a incluir en las comunicaciones electrónicas de la asociación de mujeres afectadas por cáncer de mama de



elche y comarca (AMACMEC)”; “La notificación sobre los derechos reconocidos por la normativa a los usuarios de la asociación”; “Un modelo de acuerdo de confidencialidad, no divulgación de información y cesión de derechos de imagen”, entre otros formularios para su uso cotidiano por parte de AMACMEC³.

2.2. Algunas notas sobre el objeto de estudio de y las condiciones de ejecución del TFG: “Análisis de los problemas prácticos derivados de la sucesión testada de los ciudadanos británicos en España”

La situación objeto de estudio

La manera de regular las sucesiones varía, sustancialmente, entre los diferentes países ya que se conectan con distintos ordenamientos jurídicos que presentan grandes diferencias sociales, económicas y culturales y es por ello que las sucesiones internacionales son una de las cuestiones más complejas de regular en el Derecho internacional privado ya que en la regulación de las sucesiones confluyen elementos del Derecho de la persona y de la familia y del Derecho de los bienes, con toda su carga ideológica que suscita y explica la vigencia de modelos no sólo diferentes sino inconciliables⁴.

En este marco, se aprecia con claridad que las sucesiones internacionales son una de las instituciones desde las que cabe apreciar problemas clásicos de Derecho internacional privado, como son el de calificación; la cuestión previa; el reenvío; o la activación del orden público internacional; así como los problemas derivados de la remisión a sistemas pluri legislativos; todo ello especialmente complejo cuando se sumas las cuestiones relativas a la alegación y prueba del Derecho extranjero.

En el año 2015 con la efectiva aplicación del Reglamento Sucesorio Europeo⁵ se produjo un gran cambio en la regulación de las sucesiones en Europa a fin de garantizar la seguridad jurídica de las 450.000 herencias transfronterizas por valor patrimonial de 125.000 millones de euros que se producen al año, según estimaciones de la Unión Euro-

3 Este TFG fue el origen de la siguiente publicación ORTEGA GIMÉNEZ, A y CASTELLANOS CABEZUELO, A, *Comercio internacional, empresa y protección de datos de carácter personal*, Formación Alcalá, Alcalá la Real (Jaén), 2020.

4 Así lo explican BLANCO-MORALES LIMONES, P. y BALMORAL, A.L., “Las sucesiones internacionales y su régimen jurídico”, *JURISMAT*, Portimão, n.º 2, 2013, págs. 33-69.

5 Reglamento (UE) N° 650/2012 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 4 de julio de 2012, relativo a la competencia, la Ley aplicable, el reconocimiento y la ejecución de las resoluciones, a la aceptación y la ejecución de los documentos públicos en materia de sucesiones mortis causa y a la creación de un Certificado Sucesorio Europeo. DOUE N° 201, de 27 de julio de 2012.



pea⁶. En este contexto, se verifica que la temática abordada en el TFG de referencia, es de gran importancia ya que la población británica en España tiene una elevada presencia, en la Comunidad Valenciana, según el INE, se encuentran residiendo más de 80000 británicos, siendo muy frecuente que muchos de ellos formalicen en España herencias que han dado lugar a cuestiones sucesorias controvertidas que generan problemas a los operadores jurídicos en relación con la sucesión testada de los ciudadanos ingleses en España.

Varias razones justifican la existencia de estos problemas: sus ciudadanos son tratados como nacionales de terceros estados en esta materia desde antes del Brexit ya que Reino Unido no es firmante de la norma europea sobre sucesiones; el Derecho sucesorio inglés difiere sustancialmente de las normas sucesiones latinas y continentales, por lo que es muy importante conocer su alcance y contenido, teniendo en cuenta que puede resultar aplicable a la sucesión testada abierta en España, en virtud de la autonomía de la voluntad que pueden ejercer; y porque además de producirse dificultades cuando un ciudadano británico otorga testamento en España, también se dan cuando se trata de ejecutar un testamento otorgado en el extranjero por estos ciudadanos, y sus efectos jurídicos se vinculan con el ordenamiento jurídico español, donde tienen bienes y acciones.

¿Cómo se gestó este trabajo?

Desde el área de conocimiento teníamos identificadas a las sucesiones internacionales de británicos como un claro objeto de estudio relevante para el Derecho internacional privado español y en tal sentido, una estudiante se mostró interesada en realizar su TFG en nuestra área de estudio. El ir y volver sobre el Reino Unido desde varias perspectivas de estudio es una constante de trabajo para los *iusprivatistas*, pero en este caso concreto, tuvimos en cuenta, por una parte la reciente salida de Reino Unido de la Unión Europea (en adelante, UE) y por otra, la gran variedad de efectos jurídicos que se han producido en las relaciones privadas, unido a que la tutora del trabajo es miembro de la mesa asesora del Observatorio Provincial de la Inmigración de la provincia de Alicante, dirigido por el profesor Alfonso Ortega Giménez, y éramos conscientes del impacto socio jurídico de esta población en España⁷.

A lo anterior se sumó que la estudiante, en su condición de personal laboral del Ayuntamiento de Torrevieja (Alicante) a través de la Unidad de Residentes Extranjeros, entra en contacto con una Asociación de residentes británicos situada en un municipio alicantino

6 Datos disponibles en. <https://www.europarl.europa.eu/news/es/agenda/briefing/2012-03-12/1/menos-tramites-para-las-herencias-transfronterizas>), consultados el 12/12/2022

7 En relación con el Brexit y sus efectos, recientemente los profesores del área, bajo la dirección del profesor Alfonso Ortega Giménez publicamos un estudio multidisciplinar que analiza varias cuestiones desde la perspectiva del Derecho Internacional Privado. *Vid.* ORTEGA GIMÉNEZ, A. (Dir), *Brexit: persona, empresa y sociedad*, Aranzadi, Navarra, 2021.



(*Help Vegabaja*) y le manifiestan la inquietud presente en este colectivo con respecto a la validez de los testamentos elaborados por ellos y sus efectos en España. Así, con esta perspectiva, quedó lista la propuesta que inmediatamente fue acogida por la Clínica Jurídica de nuestro centro y comenzamos a trabajar.

¿Cómo se desarrolló el trabajo?

El TFG se planteó desde una doble perspectiva. La primera, para llevar adelante un estudio teórico, por un lado, que nos permitiera “visualizar” dentro del amplio espectro de las sucesiones internacionales, la figura de los testamentos realizados por los nacionales británicos, tanto en España como en Reino Unido, a efectos de valorar su validez extraterritorial desde el punto de vista del Derecho internacional privado español, esta parte constituyó el armazón teórico propio de un trabajo académico que presentó la otrora estudiantes del Grado en Derecho, modalidad semipresencial, Elena Pérez Vegara bajo la dirección de la profesora Heredia Sánchez⁸.

La segunda perspectiva, que tuvimos clara desde que la Asociación *Help Vega Baja* nos puso en conocimiento sus inquietudes, fue la de elaborar una Guía que pudiera responder de forma clara y sencilla a las principales inquietudes que esta población tiene con respecto a los testamentos otorgados por ellos, en relación con sus bienes situados en España. En esta ocasión diferentes dudas fueron planteadas, como, por ejemplo, si podían otorgar testamento en España conforme al Derecho inglés; o si podían hacer dos o más testamentos para dedicar uno de ellos a los bienes situados en España; o inclusive si los testamentos otorgados en Reino Unido de acuerdo al Derecho inglés son válidos en España, entre otras muchas interrogantes.

Para dar cumplimiento a ello, nos propusimos recabar sus principales dudas y además del profundo estudio teórico realizado sobre las sucesiones testadas de británicos en España, que supuso un gran trabajo desde el punto de vista académico, diseñamos una serie de entrevistas con Notarios, Abogados y expertos dedicados en la práctica a esta materia, cuyas aportaciones fueron muy relevantes al efecto, de conjunto con el estudio de la doctrina administrativa generada por la Dirección General de los Registros y el Notariado (hoy Dirección General de Seguridad Jurídica y Fe Pública), y todo ello dio lugar a que uno de los anexos del TFG fuera una propuesta de Guía Jurídica publicada en castellano e inglés⁹.

8 *Vid.* sobre este trabajo HEREDIA SANCHEZ, L. y PÉREZ VEGARA, M. E. “Una experiencia de trabajo con la clínica jurídica UMH con británicos residentes en España: Son válidos sus testamentos en nuestro país?”, en CARMONA PAREDES, R. (Dir) y LÓPEZ SÁNCHEZ, C. *Clínicas jurídicas españolas: propuestas y desafíos*, Thomson Reuters Aranzadi, Navarra, 2022, págs. 299-306.

9 HEREDIA SÁNCHEZ, L. y PÉREZ VEGARA M.E, Sucesión testada de ciudadanos británicos, Servicio de Publicaciones UMH, Elche, 2021; Id., *Testate sucesion of british citizens*, Servicio de Publicaciones UMH, Elche, 2021.



¿Qué resultado aportó?

Este trabajo tuvo un doble resultado. Por un lado, el académico con la elaboración de un TFG que fue evaluado con Matrícula de Honor por su calidad académica e investigativa; y por otro lado, la elaboración de la Guía “*Sucesión Testada de Británicos 2021*”, en español e inglés, para la cual fue decisivo el apoyo brindado por la Clínica Jurídica en su gestión tanto de la edición, como de la traducción.

En cuanto al TFG como documento académico, se desarrolló con el objetivo de analizar desde una perspectiva crítica y con un enfoque eminentemente práctico los problemas que se derivan de la sucesión testada de los ciudadanos británicos en España, con la finalidad de generar una guía práctica sobre este tema, cuyos aspectos fundamentales se anexaron al mismo; y la estructura de este estudio fue la siguiente; un primer capítulo dedicado a una aproximación al estudio de los cambios introducidos por el Reglamento Sucesorio Europeo en la forma de regular las sucesiones internacionales en Europa y en España, dado que es la normativa que indica a los operadores jurídicos cuándo y cómo es posible elegir la Ley personal a la sucesión, lo que puede dar lugar a los principales problemas que se plantean en relación con la sucesión de británicos, por la existencia de diferentes normas de conflicto tanto en el derecho español e inglés, un segundo capítulo dedicado a analizar el Derecho sucesorio inglés y, especialmente, aquellas cuestiones que de forma más común dan lugar a conflictos en Derecho internacional privado; en el tercero, se analizaron las sucesiones de ingleses en España, a partir de casos resueltos en la práctica judicial y administrativa española; seguidos de unas conclusiones extraídas del estudio realizado.

Con respecto al segundo resultado, vinculado a la Clínica Jurídica, esta Guía fue presentada en un acto público realizado en la sede del Ayuntamiento de Torreveja, donde participaron por la Clínica Jurídica de la UMH la profesora Rosario Carmona, parte del profesorado del Departamento de Ciencia Jurídica, la Concejala de Residentes Extranjeros del Ayuntamiento de Torreveja y la Presidenta de la Asociación *Help* Vegabaja, el 24 de febrero de 2021, en dicho acto parte de la presentación se realizó en idioma inglés¹⁰.

3. CONCLUSIONES

Tras la exposición de las experiencias de trabajo antes descrita, podemos afirmar que desde la perspectiva de “aprendizaje y servicio” que marca el trabajo de la Clínica Jurídica de la Universidad Miguel Hernández, con estos proyectos se logró que las estudiantes aplicaran sus conocimientos a la solución de situaciones jurídicas reales planteadas por dos colectivos

10 La guía práctica elaborada que ha sido objeto de publicación en español e inglés y puesta a disposición de los interesados tanto en formato papel, como en formato digital, se encuentra disponible aquí <https://clinicajuridica.umh.es/clinica-juridica-varios/>



sociales, el de los británicos residentes en España y el de AMACMEC respectivamente, contribuyendo a cumplir el rol de la Universidad en su compromiso con el entorno.

Desde una perspectiva académica, los estudios llevados a cabo nos permitieron contrastar una realidad científica desde la perspectiva del Derecho internacional privado ya que nos encontramos ante materias complejas que afectan a varias ramas del Derecho, como son el Derecho Internacional Privado, el Derecho Constitucional, el Derecho Civil (Sucesiones), el Derecho Hipotecario, el Derecho Notarial, etc.

En el caso del TFG vinculado a las necesidades de los residentes británicos España, se tuvo que hacer frente a la complejidad derivada de que el Derecho español y tampoco en el Derecho británico, tienen un Derecho Civil único, puesto que ambos ordenamientos jurídicos tienen un Derecho Interregional, en concreto, en el Reino Unido existen tres sistemas jurídicos-civiles distintos, puesto que se sigue el sistema *Common Law*; ello obligó a desarrollar un estudio académico previo de carácter amplio.

En el caso del TFG relativo a la adaptación de las normas sobre protección de datos personales, el trabajo contribuyó a dejar de manifiesto que el cumplimiento en la normativa en materia de protección de datos no deja de ser un valor añadido en el desarrollo y en el ejercicio de las actividades que desarrolla AMACMEC. Además, se puso de manifiesto el interés por la protección de los derechos, entre otros, de los/as usuarios/as, colaboradores/as, asociadas, entidades, con, las cuales, de alguna manera, tienen una vinculación permanente o no permanente y sus datos personales han de ser protegidos, en cualquier caso.

Para los profesores del área ha sido una grata experiencia a fin de dar una respuesta adecuada a los retos que se plantean en la enseñanza del siglo XXI en términos de educación jurídica, de la educación en valores, así como de responsabilidad profesional y de las habilidades que debemos fomentar en el estudiantado.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO-MORALES LIMONES, P. y BALMORAL, A.L., “Las sucesiones internacionales y su régimen jurídico”, *JURISMAT*, Portimão, n.º 2, 2013, págs. 33-69.
- CARMONA PAREDES, R. (Dir) y LÓPEZ SÁNCHEZ, C. *Clínicas jurídicas españolas: propuestas y desafíos*, Thomson Reuters Aranzadi, Navarra, 2022.
- MARQUÉS Y BLANQUÉ, M. “The Spain: the enviromental law clinic”, en ALEMANNI, A. y KHADAR, L. (Edis), *Reinventing legal education. How clinical education is reforming the teaching and practice of law in Europe*, Cambridge University Press, 2018.
- HEREDIA SÁNCHEZ, L. y PÉREZ VEGARA M.E., *Sucesión testada de ciudadanos británicos*, Servicio de Publicaciones UMH, Elche, 2021;
- HEREDIA SÁNCHEZ, L y PÉREZ VEGARA M.E., *Testate succession of british citizens*, Servicio de Publicaciones UMH, Elche, 2021.
- ORTEGA GIMÉNEZ, A. (Dir.), *Brexit: persona, empresa y sociedad*, Aranzadi, Navarra, 2021.



ORTEGA GIMÉNEZ, A y CASTELLANOS CABEZUELO, A, *Comercio internacional, empresa y protección de datos de carácter personal*, Formación Alcalá, Alcalá la Real (Jaén), 2020.

ORTEGA GIMÉNEZ, A., *El nuevo régimen jurídico de la Unión Europea para las empresas en materia de protección de datos de carácter personal*, Editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2017.



EL USO DE LAS NTIC EN LA ELABORACIÓN DE DOCUMENTACIÓN PARA PONER EN PRÁCTICA UN *MOCK TRIAL* Y EN LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD POR EL ALUMNADO¹

Ángela MARTÍN-POZUELO LÓPEZ

*Profesora Ayudante Doctora - Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universitat de Valencia*

RESUMEN: En la Universidad de Valencia, como en otros centros, se realizan simulaciones de juicios en el aula para incrementar la motivación y el aprendizaje autónomo del alumnado. En el ámbito del Derecho del Trabajo, desde hace varios años se viene realizando esta tarea en el marco de un proyecto de innovación docente (UV-SFPIE_PID-1638936). Si bien esta actividad es atractiva para muchos docentes, su puesta en práctica es más costosa en términos temporales que una práctica tradicional. Especialmente laboriosa puede ser la elaboración de una documentación aparentemente real que sirva de soporte al supuesto de hecho creado, más aún cuando se desconocen algunas TIC que nos pueden facilitar esta tarea. El primer objetivo de esta comunicación es proporcionar algunas herramientas y bases de datos que podrían ayudar a los docentes interesados en la elaboración de algunos de estos documentos más recurrentes. Abordado este primer objetivo, el segundo consiste en señalar algunas herramientas útiles para conocer la satisfacción y opinión del estudiantado sobre la propia actividad. Tradicionalmente, esta evaluación se ha realizado mediante encuestas anónimas en papel; sin embargo, las TIC nos ofrecen herramientas para hacer esta evaluación, especialmente útiles en supuestos de docencia *online*.

PALABRAS CLAVE: *Mock trial*; TIC; elaboración de documentación; *Moodle*; *feedback*; docencia *online*.

1. INTRODUCCIÓN: EL *MOCK TRIAL* EN LA DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO

La presente comunicación se enmarca en un Proyecto de innovación educativa de la *Universitat de València*, denominado “El *mock trial* virtual como mecanismo para el aprendizaje autónomo e instrumento de autoevaluación” (UV-SFPIE_PID-1638936). Este pro-

1 La presente comunicación se enmarca en el Proyecto de innovación educativa de la *Universitat de València* titulado “El *mock trial* virtual como mecanismo para el aprendizaje autónomo e instrumento de autoevaluación” (UV-SFPIE_PID-1638936), coordinado por el profesor Luis Enrique Nores Torres.



yecto ha estado en marcha durante dos cursos consecutivos (2020-2021 y 2021-2022) y ha obtenido muy buena aceptación por parte del estudiantado del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

Sin ánimo de reiterar la conceptualización y bondades del *mock trial*², conviene recordar que la actividad de simulación de juicios en el ámbito educativo no es novedosa, ni mucho menos. Sin ir más lejos, en muchas universidades españolas se pone en práctica de manera habitual desde hace años, concretamente, en el ámbito laboral; este es el caso de la *Universitat de València* y la Universidad Carlos III de Madrid³, entre otras. No obstante, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, destinado a desplazar el foco del aprendizaje del docente al alumno mediante metodologías activas y orientadas a la adquisición de competencias (generales, específicas y transversales)⁴, ha acrecentado su interés actual aún más si cabe. En esta misma línea, desde antiguo se viene recomendando el uso de metodologías proactivas para el alumnado en las que este deba participar en la construcción de su propio conocimiento, pues de este modo se consigue un aprendizaje más significativo (a través de la propia experiencia)⁵.

Los buenos resultados obtenidos por esta actividad en un Grado como el de RR.LL. y RR.HH. son especialmente alentadores, teniendo en cuenta que se trata de una titulación donde encontramos una parte importante del alumnado desmotivada⁶. Por ello, los profesores y profesoras que hemos participado en este proyecto, recomendamos su puesta en práctica por otros docentes. Sin embargo, abordar esta actividad en solitario puede ser una tarea excesiva. De este modo, el objetivo de esta comunicación es compartir una parte de la

- 2 Tarea que ya fue abordada de manera completa en el trabajo realizado, también en el marco del mismo proyecto de innovación educativa, por los profesores Nores Torres y López Terrada: NORES TORRES, L.E. y LÓPEZ TERRADA, E.: “El *mock trial* como mecanismo para el aprendizaje autónomo del derecho e instrumento de evaluación en línea”, en *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*, Huygens, Barcelona, 2021, págs. 85-94.
- 3 Sobre el caso de esta universidad, *vid.* CRISTINA ARAGÓN GÓMEZ, C., *A caminar se aprende caminando. Visionado y simulación de juicios como herramienta de aprendizaje práctico del derecho procesal laboral*, Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, págs. 345-361.
- 4 En profundidad, *vid.* RODRÍGUEZ LAMAS, S.; ALTÉS TÁRREGA, J.A.: “La adquisición de competencias mediante la búsqueda y análisis de jurisprudencia en la asignatura técnicas y habilidades jurídicas básicas”, en *Uso de las TIC en la docencia del Derecho: aproximaciones docentes y metodológicas*, Huygens, Barcelona, 2014, págs. 165 y ss.
- 5 ¡En este sentido, las teorías del pedagogo estadounidense Edgar Dale y su conocido “cono del aprendizaje” (DALE, E.: *Audio-visual Methods in Teaching*, Dryden Press, New York, 1946).
- 6 Sobre el complejo perfil del estudiantado de esta titulación desde el punto de vista de la docencia del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, *vid.* MARTÍN-POZUELO LÓPEZ, A. y YAGÜE BLANCO, S., “La búsqueda de la implicación y motivación del alumnado a través del aprendizaje cooperativo y el uso de la plataforma *Moodle*”, en *La docencia del Derecho en la sociedad digital*, Huygens Editorial, Barcelona, 2019, págs. 429-442.



experiencia adquirida en estos dos últimos cursos con aquellas personas a las que les pueda interesar poner en marcha esta actividad.

2. LAS ETAPAS DE PREPARACIÓN DEL *MOCK TRIAL*

La puesta en práctica del *mock trial* en el marco del citado proyecto de innovación docente se hizo distinguiendo cuatro etapas.

La primera de ellas consiste en la elaboración de los supuestos de hecho sobre los que el alumnado deberá trabajar. En la primera anualidad del proyecto, todos estos supuestos se enfocaron en materia de procesos por despido. Así, en estos supuestos se pusieron de manifiesto una serie de hechos acontecidos y la voluntad empresarial de despedir al trabajador o trabajadora implicado. En cambio, en la segunda anualidad, los supuestos elaborados se han centrado en otras cuestiones diferentes para completar el elenco de posibilidades (entre otros, supuestos de impugnación de resoluciones administrativas sancionadoras en vía judicial).

Centrándonos en el caso de los procesos por despido, la elaboración de los supuestos se ha realizado teniendo en cuenta los convenios colectivos de aplicación a las empresas implicadas. De este modo, se han buscado convenios que presenten particularidades sobre el procedimiento de despido o de resolución de controversias para que los alumnos tuviesen que tener en cuenta estas especialidades. Una vez encontrado un convenio colectivo sectorial con estas características, se ha procedido a crear el supuesto en el que una empresa de ese sector estuviese implicada. Con ello se consigue, no solo que los alumnos deban poner en práctica la compleja tarea de determinar el convenio colectivo estatutario aplicable, sino también resaltar la importancia de esta tarea a muchos efectos, entre ellos, la calificación de un despido.

La segunda etapa da comienzo una vez ya se han elaborado los supuestos de hecho o, incluso, cuando aquella está finalizando. En este segundo momento, debemos reflexionar sobre qué documentos podrían ser necesarios para las partes del proceso judicial (contrato de trabajo, nóminas, cuentas anuales, etc.). Además, la idea es que estos documentos sean lo más reales posible, para que el estudiantado empiece a familiarizarse con ellos antes de iniciar el ejercicio profesional.

No obstante, facilitar estos documentos o no a los y las estudiantes va a depender de su buen o mal hacer durante la simulación, pues solo se les enviarán aquellos documentos que soliciten adecuadamente (en tiempo y forma debidos). Este proceder es importante para que el estudiantado comprenda la importancia de los medios de prueba en un proceso judicial y cómo el éxito o fracaso de un juicio puede depender, en buena parte, de esta actuación del abogado o graduado social.



La tercera etapa, por su parte, consiste en la elaboración de las resoluciones judiciales que puedan ser necesarias a lo largo del proceso. Para asemejar la simulación lo máximo posible a un juicio real, las comunicaciones con los y las estudiantes se hacen mediante los medios judiciales adecuados, ya sean decretos, diligencias, etc. Por tanto, los modelos a utilizar deben estar previamente preparados para que, ante los requerimientos del alumnado, podamos dar respuesta mediante el instrumento procesal adecuado en un tiempo prudencial.

Finalmente, la última etapa de elaboración del *mock trial*, antes de dar comienzo a su puesta en práctica, consiste en la elaboración de guías y protocolos para el buen funcionamiento de la actividad. El objetivo de estas guías y protocolos es doble. Por un lado, la elaboración de guías está pensada para ayudar a los docentes que quieran poner en práctica la simulación, dando pautas y consejos para ello. Asimismo, también se ha elaborado una guía para la puesta en práctica de esta metodología, ofreciendo un calendario orientativo de las distintas fases del proceso. Por otro lado, es fundamental también orientar a los estudiantes, quienes se enfrentan por primera vez a un proceso judicial. Por ello, se han elaborado unos protocolos de actuación en sala, indicando, entre otras cuestiones, qué expresiones suelen utilizarse para dirigirse a un juez/a, o para exponer los hechos, o instrucciones sobre cómo realizar unas conclusiones adecuadas en el acto del juicio.

Una vez finalizadas todas estas etapas, ya puede darse inicio al proceso de simulación, enviando el supuesto de hecho al alumnado para que, la parte empresarial, realice la carta de despido que considere oportuna y se la haga llegar al trabajador/a afectado/a.

Sin perjuicio de la importancia de todas y cada una de las etapas señaladas, la presente comunicación se va a centrar únicamente en el desarrollo de la segunda de ellas.

2.1. La elaboración de documentación base

Tal y como se ha indicado en el apartado anterior, la elaboración de los supuestos de hecho es fundamental, pues son la base sobre la que se sustenta todo el proceso de simulación. Una vez elaborados estos e, incluso, en su fase de elaboración, debemos tener presente qué documentos podrían ser necesarios para cada una de las partes del proceso.

Dentro de los diferentes documentos que pueden ser necesarios en el proceso laboral, hay algunos de ellos que van a ser imprescindibles en prácticamente cualquier caso (los documentos que llamaremos “generales”), y otros que lo serán solo en determinados supuestos, pero no en todos (los documentos que denominaremos “específicos”).

Los documentos generales estarían compuestos, en primer lugar, por el contrato de trabajo y, en segundo lugar, por las nóminas de los trabajadores/as en cuestión (recordemos que la carta de despido debe realizarla el propio alumnado que represente a la empresa empleadora).



Por una parte, para la elaboración del contrato de trabajo, podemos hacer uso de los modelos oficiales disponibles en el sitio web del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE)⁷. Dentro de la página web dedicada a “modalidades de contratos”, en la actualidad, encontramos los modelos siguientes (tras la entrada en vigor de la última reforma laboral en materia de contratación): contrato indefinido, contrato temporal, contrato de formación en alternancia, contrato formativo para la obtención de la práctica profesional y contrato de los pescadores. Asimismo, se encuentran modelos de anexos (pacto de horas complementarias o llamamiento de fijos discontinuos) y prórrogas para estos contratos. Sin perjuicio de la novedad de los modelos actuales, debemos tener en cuenta la fecha del modelo y del contrato que pretende elaborarse, pues nos podemos encontrar con referencias a normas posteriores a la fecha del contrato de trabajo simulado.

Por otra parte, para la elaboración de las nóminas, podemos hacer uso del modelo oficial de recibo individual de salarios al que hace referencia el artículo 29.1 del Estatuto de los Trabajadores (ET), incorporado en la *Orden ESS/2098/2014, de 6 de noviembre, por la que se modifica el anexo de la Orden de 27 de diciembre de 1994, por la que se aprueba el modelo de recibo individual de salarios*, publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 11 de diciembre. No obstante, también podemos optar por hacer este recibo nosotros mismos siguiendo el contenido del modelo o, en caso de ser diferente, el modelo establecido en el convenio colectivo de aplicación, en atención a lo señalado en el citado art. 29.1 del ET (“*otro modelo que contenga con la debida claridad y separación las diferentes percepciones del trabajador, así como las deducciones que legalmente procedan*”).

Además de estos documentos generales, en función del supuesto de hecho, pueden ser necesarios otros documentos específicos. Esta otra documentación reviste mayor complejidad en su elaboración por carecer de modelos oficiales en ocasiones, o por ser más desconocida para el docente laboralista.

En este sentido, en primer lugar, puede ser necesario conocer datos de la sociedad como, por ejemplo, si forma parte de un grupo mercantil (y, en su caso, de qué tipo), quién ejerce el cargo de administrador de la sociedad (útil en algunos casos de contratación de altos directivos), etc. Aunque no exista una plantilla oficial como tal en este caso, podemos hacer uso de bases de datos que proporcionan este tipo de información como, por ejemplo, “Sistema de Análisis de Balances Ibéricos” (SABI)⁸. En esta base de datos, disponible para el personal y estudiantado de muchas universidades españolas (con contenido en lengua inglesa), contiene información sobre más de dos millones y medio de empresas españolas y 800.000 portuguesas.

7 Modelos disponibles en la web <https://www.sepe.es/HomeSepe/empresas/Contratos-de-trabajo/modelos-contrato.html>

8 Acceso a SABI en <https://sabi.bvdinfo.com/version-202247/Home.serv?product=sabineo>



Una vez dentro de SABI, su buscador nos permite buscar empresas concretas (por su nombre, NIF, número de teléfono, localización, etc.), pero también empresas dentro de un mismo sector. Para ello, debemos seleccionar el apartado “industry” y, si queremos hacer uso de un CNAE específico para realizar la búsqueda, debemos seleccionar esta clasificación en el apartado superior denominado “*Select the industry classification you wish to use for your selection*” (por defecto, aparece NACE Rev. 2). Una vez elegido el sector de actividad que nos interesa, incorporamos este parámetro a la búsqueda pulsando “ok”. Asimismo, si deseamos estrechar más la búsqueda, también podemos incorporar otros filtros como la forma legal de la compañía (sociedad anónima, limitada, etc.), número de empleados, etc. Cuando ya tengamos todos los filtros de nuestra búsqueda seleccionados, solo tenemos que ir a “view list of results”.

El siguiente paso consiste en seleccionar alguna de las empresas del listado y ver cuál se parece más a la de nuestro supuesto (por tamaño, pertenencia a un grupo mercantil, etc.). Para simplificar esta tarea, podemos acceder a toda la información más relevante pulsando, en el panel de la derecha de la pantalla, la opción “report format” y seleccionando “standard report”. Dentro de esta opción veremos la información de la compañía elegida desglosada en diferentes apartados, destacando los siguientes:

- Identificación de la empresa (denominación social, NIF, etc.).
- Información de contacto (calle, teléfono, dirección web, etc.).
- Información legal y de cuentas (denominación precedente, tipo de sociedad, fecha de creación, presidencia, dirección, año de las últimas cuentas anuales disponibles, etc.).
- Información del tamaño y grupo (número de trabajadores, número de empresas subsidiarias y en el grupo corporativo, beneficios, etc.).
- Clasificación industrial (CNAE 2009, nace Rev. 2, CAE Rev. 3, IAE...).
- Principales datos financieros y de la plantilla (comparativa de la evolución de los datos en diversos años: número de trabajadores, total de activos, ingresos, etc.).
- Datos de las cuentas anuales y diferentes ratios financieros y económicos.
- Identificación de los administradores, directores generales y directores de departamento de la sociedad.
- Auditores de las cuentas de la sociedad y fecha de las diferentes auditorías realizadas.
- Datos de las empresas subsidiarias y partícipes de la sociedad en cuestión (porcentaje de participación, fecha de la información...).

Con esta información, estamos preparados para hacer un documento realista que ofrezca la información relevante de la empresa ficticia a nuestro estudiantado, siguiendo el formato facilitado por esta base de datos (respetando, en todo caso, el derecho a la protección de datos).



Dentro de toda esta información, puede destacarse, sin duda, la relativa a las cuentas anuales. SABI, además de ofrecernos los datos de las cuentas anuales en formato Excel, nos permite acceder a las cuentas reales depositadas en el Registro Mercantil (apartado “download” del panel de la derecha de la pantalla, “original documents”). Esta información es fundamental (al menos, el balance y la cuenta de pérdidas y ganancias) en los supuestos, por ejemplo, de despidos objetivos por causas económicas.

En segundo lugar, puede ser igualmente útil la elaboración de un listado de trabajadores de los últimos 12 meses para aquellos casos en los que se trate de verificar si concurren los requisitos para que exista un grupo patológico a efectos laborales desde el punto de vista de la plantilla única. Este listado se debería elaborar para cada una de las empresas del grupo mercantil para que los alumnos verifiquen si existe movimiento de los mismos trabajadores entre ellas y, en su caso, puedan pedir más información sobre ellos (contratos de trabajo, etc.). Cuando las empresas sean de reducido tamaño, se puede hacer uso de la imaginación personal. En cambio, cuando las empresas implicadas tienen centenares de personas trabajadoras, y para evitar la repetición de nombres y apellidos continuamente y la inversión de más tiempo del imprescindible, es recomendable hacer uso de un generador de nombres y apellidos aleatorios (disponibles de manera gratuita en Internet), que facilita mucho el trabajo.

En tercer lugar, si el supuesto de hecho creado está relacionado con la contratación efectuada por una administración pública, podrían adquirir gran relevancia los pliegos de condiciones. Para la elaboración de estos pliegos, podemos utilizar modelos reales para que sean lo más fidedignos posible, realizando las adaptaciones necesarias. En este sentido, sin perjuicio del uso de alguna base de datos de pago para ello, podemos encontrar modelos disponibles en páginas web de acceso abierto como, por ejemplo, el Portal de la Contratación Pública de la Comunidad de Madrid, la Consejería de Hacienda⁹, Presupuestos y Asuntos Europeos del Gobierno de Canarias¹⁰, o la Junta de Andalucía (Comisión Consultiva de Contratación Pública)¹¹.

En cualquier caso, es posible que, en el transcurso de la simulación, los/las estudiantes soliciten otros documentos que, en un primer momento, no se valoraron y, por tanto, no se han realizado previamente. En esta situación, en la medida en la que sean documentos pertinentes, solicitados en tiempo y forma, sería conveniente proporcionarlos por el profesor/a o, de ser procedente, pedir a la parte contraria la elaboración de los mismos. Todo ello podría enriquecer aún más el proceso de simulación.

9 https://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1354385753025&language=es&pagename=PortalContratacion%2FPage%2FPCON_listado

10 http://www.gobiernodecanarias.org/hacienda/dgpatrimonio/Contratacion_Publica/pliego/

11 <https://www.juntadeandalucia.es/temas/contratacion-publica/gestion/comision-consultiva/paginas/pliegos.html>



3. LA EVALUACIÓN *ONLINE* DE LA ACTIVIDAD POR EL ALUMNADO

Una vez llevada a cabo la actividad a lo largo de la asignatura correspondiente, siempre es útil valorar la satisfacción y opinión del estudiantado. De esta forma, podemos detectar defectos y virtudes de la actividad de simulación para ir mejorando año tras año.

Esta evaluación se ha realizado, tradicionalmente, mediante encuestas anónimas en papel. No obstante, las NTIC nos ofrecen herramientas para hacer esta evaluación, especialmente útiles cuando la docencia deba realizarse de manera *online*¹². Una opción para llevar a cabo esta tarea, es hacer uso de una de las herramientas que nos ofrece *Moodle*, perfecta para esta evaluación anónima, denominada “Feedback” (“Encuesta” en español internacional y “Retroalimentación” en español de México). La oportunidad de esta herramienta frente al resto de opciones que nos ofrece *Moodle* es que su uso es más sencillo que los cuestionarios, por estar más limitado su alcance, nos permite elaborar nuestras propias preguntas y, además, podemos crear preguntas sin calificación.

Para agregar esta actividad en *Moodle*, nos pedirá que la identifiquemos con un nombre, dándonos la posibilidad de realizar una descripción de la misma. En este apartado, es conveniente hacer mención de las particularidades que presenta esta actividad, especialmente, su carácter anónimo, si así decidimos hacerla. Para ello, debemos acceder al apartado “Ajustes de pregunta y envío”, subapartado “Registrar nombres de usuario”, y seleccionar la opción “Anónima” (la alternativa es mostrar y registrar los nombres de los usuarios con sus correspondientes respuestas).

Una vez creada la actividad, si accedemos a ella, veremos un panel con cinco pestañas. La primera de ellas, denominada “vista general”, nos indica cuántas respuestas han sido enviadas y el número de preguntas que componen la encuesta creada. La segunda pestaña, es la destinada a editar las preguntas, a la que dedicaremos los próximos párrafos. En tercer lugar, se ofrece la posibilidad de utilizar una plantilla o de guardar las preguntas creadas como una plantilla nueva (aspecto especialmente interesante si queremos utilizar reiteradamente la misma encuesta). En la cuarta pestaña, denominada “Análisis”, podemos ver los resultados de la encuesta realizada. Finalmente, la última pestaña nos permite ver las respuestas proporcionadas por cada uno de los usuarios, de manera anonimizada, en una misma tabla.

Para crear las preguntas de la encuesta, debemos acceder a la segunda pestaña indicada, denominada “editar preguntas”. Dentro de esta encontraremos un desplegable con las siguientes tipologías de preguntas:

12 Sobre la utilidad de poder realizar esta labor mediante el uso de las TIC y cómo ello dio origen a proyectos de innovación destinados a la creación de módulos de *Moodle* para ello, años atrás, *vid.* LUQUE, M., GIBAJA, E., ZAFRA, A., y VENTURA, S., “Proyecto de innovación docente para la autoevaluación y mejora de la metodología docente usando encuestas personalizadas en *Moodle*”, en *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide*, 2014.



- *Captcha*: con esta opción se permite verificar que quien está rellenando la encuesta es una persona real y no un programa automático de *spamming*. Para ello, la herramienta pedirá a quien acceda que escriba un texto distorsionado que se mostrará en la pantalla.
- Información: con esta otra opción se permite mostrar al estudiantado dos opciones, bien el curso o bien la categoría del curso donde se encuentra localizada la actividad.
- Etiqueta: esta posibilidad permite, al igual que las etiquetas generales de *Moodle*, añadir información adicional entre preguntas (para dividir diferentes secciones del cuestionario, para añadir información extra sobre alguna pregunta o bloque particular, etc.).
- Respuestas de texto (largas o cortas): en esta ocasión, nos encontramos con preguntas típicas de *Moodle* donde al estudiantado le aparecerá un cuadro de texto a rellenar de forma escrita personalmente. Este tipo de preguntas pueden ser “cortas”, señalando el número máximo de caracteres permitidos, o “largas”, indicando el número de líneas a las que queremos acotar la respuesta (entre 5 y 40).
- Opción múltiple: nuevamente, nos encontramos con una tipología de preguntas típica de los cuestionarios de *Moodle*. No obstante, esta opción nos ofrece tres formas diferentes de formular una pregunta con varias respuestas predeterminadas: a) posibilidad de seleccionar una sola respuesta, apareciendo todas las opciones en pantalla con un recuadro a su lado para marcar la elegida; b) posibilidad de seleccionar varias respuestas, apareciendo también todas las opciones en pantalla como anteriormente; y c) posibilidad de seleccionar una sola respuesta, pero apareciendo todas las opciones en un desplegable (no en pantalla directamente).
- Elección múltiple (clasificada): a diferencia de la opción anterior, en esta ocasión, podemos asignar un valor numérico a cada una de las respuestas ofrecidas (a elección del creador de la encuesta), de modo que sea posible obtener una puntuación promedio de todas las encuestas realizadas. Además, también es posible mostrar todas las respuestas en pantalla o en un desplegable.
- Respuesta numérica: finalmente, encontramos la posibilidad de crear una pregunta cuya respuesta deba consistir en un valor numérico, el rango del cual fijaremos en el momento de crear la pregunta (este rango aparecerá indicado al finalizar el enunciado de la cuestión).

De entre todas las opciones que ofrece esta herramienta, la más habitual para la valoración de actividades por el estudiantado es el uso de preguntas de elección múltiple clasificadas. Específicamente, estas preguntas se suelen formular de manera cerrada, breve y con respuestas sencillas (para facilitar la respuesta del alumnado), siguiendo la Escala Likert, con valores comprendidos entre 1 (nada de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). Suele cerrar el cuestionario de evaluación una o varias preguntas con respuesta de texto (cortas o largas) para que el alumnado pueda realizar observaciones o sugerencias que no hayan quedado englobadas en las preguntas cerradas predeterminadas.



Una vez realizada la encuesta por los y las estudiantes, si accedemos a la herramienta, veremos que el apartado “análisis” nos ofrece información fundamental para poder extraer conclusiones de los resultados obtenidos (que podemos exportar en un fichero Excel)¹³. Así, encontramos desglosados los resultados por pregunta, indicándonos, con el apoyo visual de un gráfico de barras horizontales, cuántas personas han elegido cada una de las opciones en número absoluto y porcentual, y el valor promedio obtenido en esa pregunta (en función de los valores que hemos otorgado previamente a cada una de las respuestas). En el caso de las preguntas con respuesta de texto, en este apartado aparecen recopiladas todas las respuestas dadas por los usuarios, cada una de ellas en una línea diferente.

4. CONCLUSIONES

En definitiva, es comúnmente conocido que las simulaciones de juicios en el aula son un elemento útil para incrementar la motivación y el aprendizaje autónomo del alumnado. No obstante, el principal problema de esta actividad es su puesta en marcha por parte del cuerpo docente. Una de las tareas que puede consumir más tiempo y energía es la elaboración de los documentos necesarios a lo largo del desarrollo del proceso laboral. En la medida en la que el *mock trial* está concebido para acercar la realidad profesional al estudiantado, es altamente recomendable que la documentación facilitada se aproxime lo máximo posible a lo que nos podemos encontrar en la vida real. Para ello, en esta comunicación se han señalado algunas herramientas y bases de datos que pueden ayudar en esta tarea. Especialmente interés, quizá por desconocida para algunos, es la base de datos SABI, que ofrece multitud de información de empresas reales que puede ser de gran utilidad para la elaboración de documentación importante en algunos supuestos (grupos de empresas, despidos objetivos, etc.).

Una vez finalizada esta actividad, conviene conocer la satisfacción y opinión del estudiantado, para lo cual podemos recurrir a las NTIC, entre ellas, a la herramienta “*Feedback*” de *Moodle*. De cuanto se ha expuesto, se pueden extraer, al menos, cuatro ventajas que tiene la realización de las evaluaciones de este modo frente a la modalidad tradicional en papel:

1) Primero, permite la reutilización de las encuestas elaboradas en otras anualidades o actividades pues, una vez creada, permite poder utilizarla tantas veces como se quiera de manera rápida y sencilla.

13 Este apartado analítico podemos habilitarlo para que también lo puedan ver los estudiantes o, por el contrario, restringirlo para que solo el o la docente pueda acceder a los resultados.



2) Segundo, no requiere el uso de papel ni otros consumibles, lo que está en línea con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015, y compuesta por los ya conocidos 17 ODS (objetivos de desarrollo sostenible).

3) Tercero, permite obtener los resultados del *feedback* de manera automática, sin necesidad de realizar un recuento personal de las valoraciones por parte del docente. Además, de este modo se pueden evitar los errores humanos que pueden acontecer al realizar manualmente esta tarea, sobre todo, cuando el número de personas encuestadas es muy elevado.

4) Y, cuarto, permite garantizar en mayor medida la anonimidad de las personas evaluadoras. En este tipo de encuestas es habitual incluir una o varias preguntas de respuesta breve para que los y las encuestadas aporten ideas, sugerencias de mejora o señalen aspectos que consideran positivos. Al realizar esta tarea a mano, es posible identificar a algunas personas por su caligrafía, lo que, a veces, disuade al estudiantado de contestar con total libertad a estas cuestiones.

BIBLIOGRAFÍA

- CRISTINA ARAGÓN GÓMEZ, C.: *A caminar se aprende caminando. Visionado y simulación de juicios como herramienta de aprendizaje práctico del derecho procesal laboral*, en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, págs. 345-361.
- DALE, E.: *Audio-visual Methods in Teaching*, Dryden Press, New York, 1946.
- LUQUE, M., GIBAJA, E., ZAFRA, A., y VENTURA, S., “Proyecto de innovación docente para la autoevaluación y mejora de la metodología docente usando encuestas personalizadas en Moodle”, en *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide*, 2014.
- MARTÍN-POZUELO LÓPEZ, A. y YAGÜE BLANCO, S.: “La búsqueda de la implicación y motivación del alumnado a través del aprendizaje cooperativo y el uso de la plataforma Moodle”, en *La docencia del Derecho en la sociedad digital*, Huygens Editorial, Barcelona, 2019, págs. 429-442.
- NORES TORRES, L.E. y LÓPEZ TERRADA, E.: “El *mock trial* como mecanismo para el aprendizaje autónomo del Derecho e instrumento de evaluación en línea”, en *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del derecho*, Huygens, Barcelona, 2021, págs. 85-94.
- RODRÍGUEZ LAMAS, S.; ALTÉS TÁRREGA, J.A.: “La adquisición de competencias mediante la búsqueda y análisis de jurisprudencia en la asignatura técnicas y habilidades jurídicas básicas”, en *Uso de las TIC en la docencia del Derecho: aproximaciones docentes y metodológicas*, Huygens, Barcelona, 2014, págs. 165 y ss.



UN ÚNICO CASO PRÁCTICO PARA APLICAR DERECHO LABORAL Y MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA. EXPERIENCIA DE UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR

Maria del Mar Crespí Ferriol

*Profesora ayudante del área de Derecho del Trabajo y Seguridad Social
Universitat de les Illes Balears*

Iria Maria Bello Viruega

*Profesora contratada doctora del área de Filología Inglesa
Universitat de les Illes Balears*

Miquel Pomar Amer

*Profesor ayudante doctor del área de Filología Inglesa
Universitat de les Illes Balears*

RESUMEN: El principal propósito de la enseñanza jurídica y lingüística que se ofrece a los estudiantes del Grado de Dirección Hotelera es que adquieran las competencias necesarias para desenvolverse de forma solvente en la gestión de empresas hoteleras. Este contexto es especialmente propicio para conectar la docencia de ambas materias a través de una metodología orientada a la resolución de tareas reales propias del sector turístico. Por ello, se ideó un proyecto de innovación docente interdisciplinar que implicaba las asignaturas de “Relaciones Laborales en el Sector Hotelero” e “Inglés para Directivos” y que se aplicó en la Universitat de les Illes Balears durante el curso 2021-2022. Dicho proyecto consistió en el planteamiento de varios casos prácticos de Derecho laboral de la Unión Europea en materia de libre circulación de trabajadores que distintos grupos de alumnos debían resolver y comunicarse entre sí en inglés, a través de una dinámica de rol por parejas en la que adoptaban el papel de asesor legal y cliente. En coherencia con el marco transnacional en el que se planteaban los supuestos prácticos, dichas comunicaciones debían tener lugar a través de medios tecnológicos, por lo que se recurría, en concreto, al correo electrónico y a la videoconferencia.

PALABRAS CLAVE: interdisciplinariedad; dirección hotelera; derecho laboral; aprendizaje por tareas; docencia jurídica en inglés.

1. INTRODUCCIÓN: LA CONVERGENCIA DE OBJETIVOS DOCENTES COMO PREMISA PARA LA ACTUACIÓN CONJUNTA

La finalidad del Grado universitario en Dirección Hotelera que se ofrece en la Escuela de Hostelería de las Islas Baleares (como centro adjunto a la Universitat de les Illes Balears) es formar a los estudiantes para que adquieran los conocimientos y las habilidades necesas-



rias para ejercer tareas de dirección de empresas de alojamiento y restauración en un entorno nacional e internacional. El Plan de Estudios se diseña con una visión eminentemente práctica e interdisciplinar que comprende el estudio de materias geográficas, económicas, tecnológicas o jurídicas, combinado con un elevado nivel de dominio de los idiomas inglés y alemán. La orientación profesional de dichos estudios conecta directamente con el entorno socioeconómico de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, cuyo sector turístico aporta un 44% del valor conjunto de la economía regional (muy por encima del 10% que supone en el resto de España) y en el que un 32% del total de los empleos están vinculados a la actividad turística. Un 69% del flujo turístico balear es, además, extranjero, lo que evidencia el fuerte carácter multicultural y multilingüístico de este sector de actividad¹.

Durante el primer semestre del tercer curso del Grado de Dirección Hotelera, se contemplan como asignaturas obligatorias, entre otras, “Inglés para Directivos” y “Relaciones laborales en el Sector Hotelero”. Por un lado, “Inglés para Directivos” es la última asignatura del módulo de inglés, compuesto por cuatro cursos obligatorios, cuyo objetivo principal es permitir que los estudiantes se comuniquen en situaciones profesionales propias de la industria hotelera. Los contenidos y materiales utilizados en el curso corresponden al nivel C1.1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Por otro lado, “Relaciones Laborales en el Sector Hotelero” pertenece al módulo de Economía, Derecho y Territorio. Tiene como objetivo proporcionar un conocimiento profundo del sistema de fuentes jurídico-laborales en el sector turístico y hotelero. Se cursa, además, en un momento en el que los estudiantes ya disponen de ciertas nociones legales básicas adquiridas en primer curso, a través de las asignaturas “Fundamentos de Derecho” e “Introducción a la Empresa”. En tercer curso, los estudiantes cuentan también con conocimientos técnicos informáticos adquiridos en “Tecnologías de información”.

Como se ve, se trata de asignaturas destinadas a la adquisición de competencias lingüísticas y jurídicas específicamente orientadas a su aplicación en el ámbito de la dirección de empresas turísticas, ya sean de alojamiento o restauración. Por sus propósitos eminentemente utilitaristas, en dichas asignaturas ya se venían aplicando previamente metodologías ‘orientadas a la acción’ o ‘basadas en la resolución de tareas’ asimilables a las que pueden plantearse en un contexto profesional real. Por ello, se consideró que el planteamiento y el momento curricular en el que se imparten conformaba un contexto ideal para la adquisición conjunta de las competencias propias de ambas asignaturas, que están en línea con los objetivos trazados en el marco del Espacio Europeo para la Educación Superior y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. En consecuencia, el objetivo del proyecto era mejorar la coordinación entre las dos asignaturas para potenciar conjuntamente la asimilación y aplicación de los contenidos por parte de los estudiantes. Dicho fin se perseguía

1 Datos del Informe ‘Impactur: Estudio del impacto económico del turismo sobre la economía y el empleo de las Illes Balears’, publicado en 2014 por Exceltur en colaboración con el Govern de les Illes Balears.



a través de una actividad práctica en dos fases que implicaba la resolución de varios casos de Derecho laboral europeo, cuyos resultados deberían comunicarse en inglés oral y escrito de forma efectiva, a través de medios tecnológicos.

La coordinación de las asignaturas se centraba principalmente en el planteamiento conjunto de la actividad y no tanto en su posterior evaluación. Los estudiantes recibían correcciones y calificaciones distintas de los profesores de inglés y relaciones laborales, porque se esperaba que aplicaran diferentes habilidades: (i) un tratamiento adecuado de las fuentes normativas contempladas en “Relaciones Laborales en el Sector Hotelero”, del que pudieran deducir soluciones particulares de casos concretos a través del razonamiento jurídico y (ii) un uso apropiado del inglés en “Inglés para Directivos”, es decir, gramática, vocabulario, fonética, coherencia y cohesión, dominio de la comprensión oral y escrita y estrategias de producción. En particular, la evaluación de la actividad representaba un 30% de la nota final de “Inglés para Directivos” (15% para la media de las calificaciones obtenidas en la tarea oral y 15% para la tarea escrita) y el 20% de la nota final de “Relaciones Laborales en el Sector Hotelero”.

2. METODOLOGÍA

2.1. Planteamiento y resolución jurídica de los casos prácticos: su diseño orientado a la mediación lingüística

Se prepararon dos prácticas en materia de movilidad intracomunitaria de trabajadores. La primera trataba un caso de cambio de residencia para la aceptación del contrato de trabajo en otro país de la Unión Europea (Caso A). La segunda trataba un caso de desplazamiento temporal de trabajadores en el marco de la Directiva 96/71/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 1996, sobre el desplazamiento de trabajadores efectuado en el marco de una prestación de servicios (Caso B). La elección de ambas temáticas se debe a que este tipo de fenómenos son de indudable interés para el aprendizaje del Derecho laboral orientado al sector turístico. Así, de un lado, Baleares y Canarias son las Comunidades Autónomas de España donde se contrata un mayor porcentaje de trabajadores extranjeros², por lo que la normativa en materia de inmigración adquiere una especial importancia. De otro lado, el turístico se ha identificado como un sector en el que se producen infracciones especialmente sangrantes en materia de desplazamiento de trabajadores. A este respecto, puede citarse, como ejemplo, el caso de una gran empresa hotelera que fue sancionada por la Inspección de Trabajo por contratar a trabajadores polacos y rumanos,

2 Según datos del Informe de Adecco ‘IX Monitor Adecco de Ocupación, perfil demográfico de la ocupación en España’, publicado en 2021, pág. 8, más de un 23.2% de trabajadores empleados en Baleares proceden de otros estados.



desde un establecimiento situado en la República Checa, que eran enviados a Mallorca para trabajar en condiciones laborales muy precarias que no respetaban la normativa europea, ni nacional, ni el Convenio sectorial de Hostelería de las Islas³.

En dichas prácticas se trataban de manera integral las tres dimensiones jurídicas de Derecho internacional y Derecho interno que deben tenerse en cuenta a la hora de valorar cualquier supuesto de movilidad intracomunitaria de trabajadores, incluyendo: (i) los aspectos administrativos propios de los distintos documentos que han de proporcionarse en cada caso a las autoridades laborales y civiles del estado de destino y/o de origen por parte de la empresa y/o trabajador, (ii) la determinación de la normativa sustantiva aplicable en materia de Derecho laboral contractual, comprendiendo legislación nacional y negociación colectiva, y (iii) la determinación de la normativa nacional aplicable en materia de Seguridad Social. Al tratarse de alumnos con nociones jurídicas básicas, las tres cuestiones requirieron una introducción previa en clase presencial de las fuentes normativas pertinentes, pero los casos se resolvieron de forma autónoma mediante trabajo individual. Esta metodología de trabajo no era novedosa para los alumnos, en el sentido de que la resolución de casos prácticos bajo el enfoque del 'aula invertida' para el aprendizaje del Derecho laboral⁴ ya se había venido aplicando durante todo el curso, con la diferencia de que, en el resto de casos, se trabajaba íntegramente con textos legislativos y casos prácticos planteados en español.

Además de su trascendencia palpable para el sector turístico balear, la temática de la actividad se eligió por su alta potencialidad para poner en práctica las competencias de mediación lingüística, por la variedad de idiomas en los que se ofrecen las fuentes jurídicas aplicables. Por un lado, el servicio de publicación en línea de textos legislativos 'Eur-lex', permite acceder a los Reglamentos y Directivas comunitarios que debían consultarse en las 24 lenguas oficiales de la Unión Europea. Ello facilitaba que, en el primer estadio de la resolución de los casos, los alumnos pudieran familiarizarse fácilmente con el vocabulario y las reglas jurídicas básicas de las normas europeas aplicables mediante la comparación de las distintas versiones lingüísticas de los textos normativos. Por otro lado, una vez identificadas las reglas elementales de movilidad (como el derecho comunitario a la libre circulación de trabajadores y la prohibición de exigencia de permisos de trabajo) o las normas de determinación de la ley aplicable (laboral y de Seguridad Social), los alumnos debían recurrir necesariamente a la consulta de la legislación nacional. En un caso debía analizarse la legislación interna española, cuya versión actualizada estaba exclusivamente disponible

3 RIESCO-SANZ, A.; GARCÍA LÓPEZ, J. y MAIRA VIDA, M.: *Desplazamiento de trabajadores en la Unión Europea. El caso del transporte por carretera*. Editorial Bomarzo, Albacete, 2018, pág. 95.

4 *Vid.*, sobre la aplicación de esta metodología en el ámbito del Derecho del Trabajo, ALEGRE NUEÑO, M.; ESTEVE SEGARRA, A.; LÓPEZ BALAGUER, M. y TALÉNS VISCONTI, E. E.: *Innovación docente en Derecho del Trabajo: propuestas prácticas*, en Revista tecnología, ciencia y educación, núm. 20, 2018, págs. 120 y ss.



en castellano, a través de su consulta en el Boletín Oficial del Estado. En el otro, debía consultarse la legislación nacional alemana, para lo que se proporcionó a los alumnos el enlace web a su versión original en el *Bundesanzeiger*, junto con su traducción oficial al inglés. Los dos casos se distribuyeron de forma aleatoria entre los alumnos, de modo que cada uno debía resolver un solo supuesto.

2.2. Comunicación efectiva de los resultados a través de medios digitales

La segunda fase de la actividad planteada se focalizaba en el perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas en el marco de la asignatura de “Inglés para directivos” y se estructuraba en dos tareas. Los estudiantes trabajaron en parejas, de modo que cada una se conformaba de un alumno que había trabajado en el Caso A y otro que había trabajado previamente en el Caso B. Siguiendo una dinámica de juegos de rol, los alumnos adoptaban y se intercambiaban los papeles de asesor legal (para el caso que tenían asignado) y cliente (para el caso que desconocían). En la primera tarea de expresión escrita, los alumnos debían intercambiarse varios correos electrónicos, en los que se solicitara asistencia legal y en se proporcionara una primera orientación de carácter jurídico. Una vez completada la actividad escrita, con la intención de trabajar la expresión oral en inglés, la narrativa del juego de rol proseguía y los estudiantes debían mantener entre sí una videollamada en la que se proporcionara un asesoramiento jurídico más detallado y en el que quedaran solventadas todas las posibles dudas del cliente. Si bien estos medios tecnológicos no son los más novedosos, se escogieron con la intención de aportar veracidad al juego de rol, ya que continúan siendo los más empleados en el ámbito empresarial general y en el sector del asesoramiento legal en particular.

El enunciado de los casos prácticos, así como la documentación explicativa de refuerzo que se proporcionó a los estudiantes era en inglés. En cuanto a la corrección del contenido jurídico de las prácticas que se realizó en clase de Derecho laboral, no se plantaron exigencias lingüísticas y se facilitaba una amplia flexibilidad respecto del uso del castellano a la hora de participar. Con todo, la fase final de la actividad, concerniente a la comunicación de los resultados (una vez corregido su contenido legal), debía realizarse obligatoriamente en inglés. La aplicación de un método de aprendizaje de idiomas basado en tareas permitió focalizar la atención en la función social del lenguaje de manera que el alumnado pudiera desarrollar su competencia intercultural en un contexto profesional plausible y adaptado a la realidad presentada en “Relaciones Laborales en el Sector Hotelero”. En este sentido, se recomendó a los alumnos enfocar el caso práctico para su resolución en inglés desde el primer momento, con la finalidad de evitar tareas innecesarias de traducción, aunque eran libres de escoger el método de trabajo que prefirieran.



3. CONCLUSIONES: DIFICULTADES Y FORTALEZAS

Con respecto a la adquisición de competencias jurídicas, no se aprecia que el hecho de trabajar conjuntamente la mediación lingüística en inglés obstaculizara el aprendizaje de los alumnos a nivel técnico-legal. Con todo, sí requería de la aplicación de un grado de esfuerzo adicional. Así, la comprensión y expresión en el lenguaje jurídico, ya en el propio idioma nativo, presenta, por sí misma, una complejidad técnica notable, por la corrección y precisión terminológica que se requiere. Además, esta complejidad supone una dificultad especial para los alumnos de asignaturas jurídicas que se estudian en grados distintos del de Derecho o Relaciones laborales, al no estar familiarizados con el empleo y las implicaciones de dicho lenguaje. En este sentido, el hecho de que los estudiantes cursen un programa pluridisciplinar hace que tanto el vocabulario como las estructuras gramaticales propias de los textos jurídicos presenten, *a priori*, una mayor inaccesibilidad⁵.

Como consecuencia de lo anterior, en las asignaturas de Derecho impartidas en grados universitarios 'extrajurídicos', el profesor viene llamado a cumplir un papel de mediador lingüístico, debiendo trasladar, al menos de forma introductoria, el lenguaje jurídico a un lenguaje más cercano. A este respecto, un factor novedoso y positivo del proyecto presentado es que, a través de las tareas planteadas, los alumnos se convertían en partícipes directos de esta tarea de mediación lingüística, a la que se le añadía paralelamente el trabajo en una lengua extranjera. De tal modo, los estudiantes adquirirían una mayor conciencia de la importancia de adaptar su expresión al lenguaje, registro, idioma, cultura o entorno empresarial, en función del contexto en el que se transmite su mensaje.

En esta línea, un factor que añadía dificultad a las tareas planteadas era el manejo y aplicación práctica de fuentes normativas en inglés. Esta mayor exigencia trató de compensarse de compensarse a través de tres vías. En primer lugar, a través de la presentación previa del funcionamiento básico de las fuentes normativas que se iban a aplicar. En segundo lugar, mediante la formulación de casos prácticos de resolución relativamente sencilla, sin necesidad de recurrir a aportaciones doctrinales o criterios jurisprudenciales adicionales que fueran necesarios para la correcta interpretación de los textos legales. En tercer lugar, la distribución de cada caso entre la mitad de los alumnos y su posterior trabajo por parejas permitió reducir cuantitativamente la carga de trabajo de los estudiantes. Con este método de trabajo, cada uno debía centrarse en resolver únicamente un caso práctico, pero todos tenían conocimiento directo de la problemática y solución del otro caso.

El mayor reto que plantea la aplicación de este tipo de proyectos es que, como se plantean actividades de una complejidad elevada, el nivel de implicación que se requiere por parte

5 IGLESIAS SÁNCHEZ, S.: *La enseñanza del Derecho a no juristas: experiencias bilingües en programas de posgrado*, en Textos de docencia Obsei: espacio para la reflexión sobre la metodología docente, núm. 3, 2013, pág. 46.



del alumnado se eleva de forma considerable⁶. En este sentido, el éxito de la actividad depende del compromiso mostrado por los estudiantes con la misma. Si bien, el propio carácter interdisciplinar del proyecto constituye un elemento motivador que puede coadyuvar a alcanzar dicho compromiso. Así, la coordinación entre asignaturas facilita que los estudiantes aprecien sus distintos puntos de convergencia y la virtualidad de la adquisición de competencias transversales, que se potencia al enfocarse conjuntamente desde perspectivas heterogéneas. Además, esta ventaja se potencia especialmente cuando se inserta en la dinámica de Grados universitarios cuyo planteamiento ya parte de una base pluridisciplinar. Así, por ejemplo, en el caso del proyecto planteado, no estuvo presente uno de los principales obstáculos que ha de afrontarse normalmente a la hora de abordar la docencia jurídica en lengua extranjera, como es la diversidad de competencias idiomáticas de los estudiantes⁷, ya que en el Grado de Dirección Hotelera se garantizaba, ya de entrada, un nivel elevado de inglés.

BIBLIOGRAFÍA

ALEGRE NUENO, M.; ESTEVE SEGARRA, A.; LÓPEZ BALAGUER, M. y TALÉNS VISCONTI, E. E.: *Innovación docente en Derecho del Trabajo: propuestas prácticas*, en Revista tecnología, ciencia y educación, núm. 20, 2018.

DE LUCCHI LÓPEZ-TAPIA, Y. y CABRA APALATEGUI, J. M.: *Internacionalización de la universidad (2.0): La enseñanza del Derecho a través del Inglés*, en Revista jurídica de investigación e innovación educativa, núm. 22, 2020.

IGLESIAS SÁNCHEZ, S. y REMI NIJKI, M.: *Experiencias en Derecho Internacional Público y Derecho de la Unión Europea en el diseño y la realización de actividades prácticas en inglés*, en Textos de docencia Obsei: espacio para la reflexión sobre la metodología docente, núm. 2, 2012.

IGLESIAS SÁNCHEZ, S.: *La enseñanza del Derecho a no juristas: experiencias bilingües en programas de posgrado*, en Textos de docencia Obsei: espacio para la reflexión sobre la metodología docente, núm. 3, 2013.

RIESCO-SANZ, A.; GARCÍA LÓPEZ, J. y MAIRA VIDA, M.: *Desplazamiento de trabajadores en la Unión Europea. El caso del transporte por carretera*. Editorial Bomarzo, Albacete, 2018.

6 En el mismo sentido, *Vid.*, IGLESIAS SÁNCHEZ, S. y REMI NIJKI, M.: *Experiencias en Derecho Internacional Público y Derecho de la Unión Europea en el diseño y la realización de actividades prácticas en inglés*, en Textos de docencia Obsei: espacio para la reflexión sobre la metodología docente, núm. 2, 2012, pág. 14.

7 DE LUCCHI LÓPEZ-TAPIA, Y. y CABRA APALATEGUI, J. M.: *Internacionalización de la universidad (2.0): La enseñanza del Derecho a través del Inglés*, en Revista jurídica de investigación e innovación educativa, núm. 22, 2020, pág. 170.



HERRAMIENTAS DE TRABAJO COLABORATIVO



CAPÍTULO 1

SOBRE LAS HERRAMIENTAS DE TRABAJO COLABORATIVO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO

Stefano BINI

*Profesor Ayudante Doctor (acreditado Profesor Contratado Doctor)
de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Córdoba*

RESUMEN: El protagonismo de los instrumentos digitales que caracteriza la contemporaneidad – verdadera era de la sociedad constantemente conectada– requiere una reflexión crítica sobre el punto de equilibrio entre utilización de herramientas *online* y *offline*, también en la docencia universitaria en general y del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en particular. El presente estudio propone un razonamiento al respecto, argumentando la necesidad de una visión de prudente equilibrio entre metodologías docentes tradicionales e innovadoras, considerando positivamente un planteamiento que identifique en la complementariedad entre instrumentos formativos e instrumentos informativos, la clave de una misión docente integral y eficaz.

PALABRAS CLAVE: derecho del trabajo; aprendizaje colaborativo; redes sociales; herramientas *online* y *offline*

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio propone un razonamiento en torno a la utilización de herramientas de trabajo colaborativo en el marco de la docencia del Derecho del Trabajo, en el contexto contemporáneo post-covid.

De hecho, la triste experiencia pandémica ha representado un desafío extraordinario para el profesor universitario, que se ha visto obligado a replantear su misma metodología docente, por efecto de la forzada y repentina digitalización de la actividad didáctica. En pocos días, la utilización de recursos informáticos ha pasado de ser eventual y accesoria opción para el desarrollo de específicas actividades, a práctica generalizada imprescindible para el mismo ejercicio de la actividad docente básica (*ex plurimis*, Moraru 2021).

Precisamente partiendo de la experiencia pandémica, en las páginas que siguen se pretende arrojar luz sobre la utilización con fines docentes de herramientas digitales de trabajo colaborativo, en un contexto de vuelta a la normalidad y a la presencialidad.

Efectivamente, si es cierto que estos instrumentos han acercado virtualmente a los alumnos durante el largo período de distancia forzada, hay que preguntarse si, por el contrario, ahora no puedan representar un potencial factor de alejamiento físico, debido al especular acercamiento virtual que generan.



La tesis que se defiende en el estudio sostiene la necesidad de encontrar un indispensable equilibrio entre la dimensión *online* y *offline*, considerando fundamental revalorizar la centralidad de los instrumentos docentes tradicionales, también de cara a la integración de los mismos con herramientas digitales de colaboración, intrínseca e insuperablemente complementarias.

2. SOBRE EL CONCEPTO DE HERRAMIENTA DE TRABAJO/APRENDIZAJE COLABORATIVO

Antes de entrar en el fondo de la cuestión objeto de estudio, se considera oportuno proceder, con carácter preliminar, a una breve aclaración semántico-conceptual. Es necesario, es decir, explicar lo que se entiende por “herramienta de trabajo/aprendizaje colaborativo”.

Al respecto, de hecho, como ha sido oportunamente destacado, se registra a menudo cierta confusión terminológica (Fernández Martínez 2020, 178) al utilizar un concepto, el de “colaborativo”, que por lo demás es, en general, particularmente emblemático en el escenario contemporáneo, en el que se habla –por ejemplo– también de “economía colaborativa” y de “consumo colaborativo” (Montero Pascual 2017).

Pues bien, en el ámbito docente, la colaboración y la participación activa del alumnado representan prioridades reconocidas a nivel general como estratégicas; como ha sido puesto en luz, «los métodos de enseñanza actuales se sustentan, básicamente, en tres principios (Taléns Visconti 2016, 205): una mayor implicación y autonomía del estudiante; el empleo de metodologías de enseñanza más activas; un nuevo papel del profesorado como agente creador de entornos de aprendizaje que estimulen a los alumnos» (Alegre Nueno, Esteve Segarra, López Balaguer y Taléns Visconti 2018, 112).

Así que, puede afirmarse que la idea fundamental en la que se basa la metodología de trabajo colaborativo se reconoce en la cooperación y en el trabajo en grupo del alumnado, cuyo protagonismo interactivo y cuya participación activa en las actividades desarrolladas representan fundamentales elementos para el éxito de los procesos de aprendizaje.

De todas formas, es importante destacar que «no todo trabajo en grupo constituye una experiencia de aprendizaje colaborativo»; para que este último pueda decirse existente se exige la subsistencia de cinco elementos: «1) interdependencia positiva; 2) responsabilidad individual y grupal; 3) interacción estimuladora, 4) enseñar a los alumnos prácticas interpersonales y grupales imprescindibles; 5) evaluación grupal» (Fernández Martínez 2020, 181).

Pues bien, precisamente la lógica de colaboración entre individuos y, en el caso de la docencia universitaria, entre alumnos –significativamente amplificada por efecto de la utilización de instrumentos digitales– puede expresarse a través de una heterogeneidad de formas (tanto *online* como *offline*), utilizando una amplia gama de instrumentos (tanto



tradicionales como innovadores) y ofrece, por lo tanto, múltiples pistas de reflexión, merecedoras de consideración crítica.

3. HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS Y RIESGOS DE “DESLOCALIZACIÓN DIGITAL” DE LA DOCENCIA

En términos generales, el uso de las tecnologías de la información con fines didácticos tiene numerosas potencialidades que, sobre todo en el marco del contexto pandémico, han sido recientemente exploradas, para acercar y llenar (al menos en parte) los vacíos dejados por las necesarias medidas sanitaria de contención de la propagación del virus.

Entre todas las tecnologías (Díaz Rosabal, Díaz Vidal, Gorgoso Vázquez, Sánchez Martínez, Riverón Rodríguez y Santiesteban Reyes 2020), pensemos –a título de ejemplo– en el uso de plataformas digitales de intercambio de contenidos (por ejemplo, *Moodle*), que permiten la realización de una pluralidad de funcionalidades, entre ellas muy heterogéneas: compartir documentos y materiales, ejecutar tareas, realizar específicas actividades docentes (como tipo test, cuestionarios), incluso con modalidades colaborativas.

Pues bien, como se deduce de este ejemplo, las funcionalidades y los usos de las tecnologías de la información permiten una “gradación” de la intensidad digital de la conexión realizada por las herramientas digitales y, por lo tanto, del vínculo de instrumentalidad de las mismas con respecto a la actividad docente. Por una parte, están las funcionalidades que podríamos definir “de baja intensidad”, que no afectan esencialmente a la presencialidad de la docencia (piénsese, por ejemplo, a la puesta en común de contenidos en un espacio digital compartido), y por otra, las funcionalidades “de alta intensidad”, que pueden llegar a realizar una sustancial “deslocalización digital” de la docencia (piénsese, por ejemplo, a una clase virtual o a un trabajo en grupo realizado *online*).

Pues bien, esta gradación de intensidad requiere necesariamente ser contextualizada en un escenario general de referencia: si bien es cierto que, en un contexto excepcional de emergencia, como ha sido el de la pandemia de covid (Blasco Jover 2021), la virtualización de las metodologías docentes ha representado (y, en general, representa) una solución extraordinariamente virtuosa, mayor prudencia requieren los enfoques didácticos tendentes a favorecer una sustancial y descontrolada “deslocalización digital” de la docencia, en tiempos ordinarios.

La dimensión de la presencialidad, de la interacción dialógica y del trabajo colaborativo “en persona”, sin la mediación de una pantalla o de una red social, constituye de hecho un valor añadido irrenunciable, que caracteriza a la enseñanza universitaria.

Se trata, así, de buscar y encontrar un punto de equilibrio en el uso con fines docentes de las herramientas digitales disponibles, resultando necesario considerar y explorar, de alguna manera, el sentido del “límite” (AA.VV. 2020).



Este razonamiento parece oportuno sobre todo si se toma en cuenta el posible uso didáctico de las redes sociales.

4. REDES SOCIALES Y ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL

Fuentes estadísticas determinan en alrededor de 1.000 millones los usuarios activos cada mes en *Instagram*: la sexta red social más utilizada a nivel mundial, animada de manera principal por jóvenes y, por lo tanto, en gran medida por estudiantes (Forbes, 2020).

Se trata, así, de un fenómeno social de dimensiones importantes, que suscita interesantes reflexiones, cuestionando –entre otras cosas– al mundo de la formación, en general, y de la formación académico-universitaria, de manera especial.

De hecho, muchos son los perfiles de interés al respecto: sólo para dar algunos ejemplos, piénsese en el impacto que un uso desenfrenado de las redes sociales puede provocar en términos de distracción sobre el estudiante, concentrado en una actividad de estudio. O incluso, en las dificultades generadas al acercarse al estudio de un texto escrito, en una sociedad fuertemente alimentada por estímulos rápidos y fugaces, transmitidos por imágenes y videos, más que por palabras imprimidas, según una lógica bien expresada por los *social networks* e, *in primis*, por *Instagram*.

En efecto, este último puede, en cierto modo, ser considerado como el instrumento (y, al mismo tiempo, el lugar virtual) emblemático de una tendencia más general, hacia un modelo social –bien definido en términos de “sociedad del espectáculo”, por el filósofo francés Guy Debord (Debord, 2002)– de comunicación inmediata, rápida y directa, que expresa una significativa separación de la representación viva por imágenes, con respecto a la misma realidad.

Precisamente la imagen se pone de alguna manera como verdadero arquetipo de una comunicación inmediata, que encuentra en la red social *Instagram* uno de sus “ecosistemas” privilegiados, para la difusión y la circulación de contenidos más o menos profundos.

Sin embargo, hay que preguntarse si este instrumento (*rectius*, este “ecosistema digital”) pueda eventualmente transformarse en un recurso precioso, en el ámbito de los procesos formativos contemporáneos, “abiertos” a la innovación y a la experimentación.

Más en detalle: ¿pueden las redes sociales en general e *Instagram* en particular ofrecer un apoyo gráfico-visual de interés y utilidad para facilitar e integrar la enseñanza y el aprendizaje del Derecho y, especialmente, del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, en una visión intrínsecamente colaborativa?

Pues, precisamente en la óptica de intentar elaborar una respuesta a esta cuestión, se pretende proponer un breve razonamiento sobre la dimensión didáctica de las redes sociales y, en particular, de *Instagram*, centrando la atención en un caso de estudio directamente



experimentado por el autor de la presente contribución. Más en detalle, la reflexión gira en torno a una cuestión específica: ¿es posible concebir esta infraestructura como instrumento didáctico complementario, en el marco de una enseñanza híbrida *online-offline*? Y si es así, ¿cómo puede tomar forma esta hipótesis?

Anticipando en parte las conclusiones a las que se llegará al final del estudio, se aclara que la tesis que aquí se defiende identifica en las redes sociales –y en *Instagram* especialmente– un posible instrumento complementario para el aprendizaje participativo de una materia viva como es el Derecho del Trabajo. Sin embargo, se considera fundamental incluir el uso de estas herramientas en el marco de proyectos formativos equilibrados y cuidadosamente elaborados.

De hecho, se considera esencial la maduración de un sentido de conciencia crítica en torno a las potencialidades y a los perfiles problemáticos de una herramienta que –utilizada con regularidad y profesionalidad– puede facilitar la consecución de significativos objetivos de información y aprendizaje, especialmente en lo que se refiere al seguimiento activo, por parte del alumnado, de las evoluciones normativas y jurisprudenciales de una materia en transformación y en constante evolución.

5. UN ESTUDIO DE CASO: “*IL CAFFÈ DEL LAVORO*”

Para intentar estudiar el potencial de tal uso de las redes sociales en ámbito didáctico, parece interesante empezar el razonamiento considerando directamente un estudio de caso de interés, elaborado en primera persona por el autor del presente trabajo: “*Il caffè del lavoro*”.

“*Il caffè del lavoro*” es un proyecto innovador –que sigue funcionando– dibujado, proyectado y realizado en Italia (y en italiano) a partir de 2018, que pretende conjugar innovación docente y tercera misión, a través de un estilo simple, directo, inmediato, a través de un uso sistemático de las redes sociales.

La inmediatez del lenguaje, oportunamente conjugada con el rigor metodológico que anima la preparación de los contenidos, inspira la propuesta de breves y rápidas miradas sobre las tendencias más recientes de la jurisprudencia social del Tribunal Supremo italiano (la *Suprema Corte di Cassazione*).

Ha sido y sigue siendo un experimento, un laboratorio abierto e inclusivo, que quiere “acercar”, con constancia y puntualidad, las dimensiones *online* y *offline*, para el conocimiento del Derecho del Trabajo, por parte tanto del alumnado universitario como de la colectividad en general. En este sentido, se habla de un proyecto integrado de innovación docente y tercera misión.

Cuidadosamente diseñado, puesto en marcha con constancia y monitoreado en su camino, “*Il caffè del lavoro*” quiere ser un instrumento a través del cual leer la evolución ju-



risprudencial del Derecho del Trabajo italiano, garantizando así –con específica referencia al perfil didáctico– una actualización continua del conocimiento generado en aula (tanto presencial como virtual).

Un laboratorio abierto, informal y compartido, que quiere representar –y efectivamente representa, después de varios años de actividad– una cita fija para las y los estudiantes de Derecho del Trabajo en general y para la comunidad de trabajadoras y trabajadores, según una lógica inclusiva, simple, puntual pero ágil.

Los grandes desafíos planteados por una contemporaneidad en evolución (*rectius*, en transformación) hacen necesarios cambios de paradigmas y de metodologías, incluso en el marco de la docencia y del aprendizaje del Derecho.

Pero, en concreto: ¿qué es “*Il caffè del lavoro*”?

En resumen, se puede decir que se trata de un sistema de actualización semanal sobre las últimas novedades jurisprudenciales de la Sala de lo Social del Tribunal Supremo italiano.

Un proyecto animado por un doble propósito, formativo e informativo, que se basa en la sistemática utilización de las redes sociales *Facebook* e *Instagram*, ya que es precisamente en estas plataformas que se publican las actualizaciones semanales.

Se propone, en efecto, una cita fija, todos los lunes por la mañana a las 9.00 horas, sobre dos canales de comunicación social, configurados de tal modo que permita la mensurabilidad y el seguimiento de las interacciones y de las comparticiones de los contenidos, en la óptica de registrar la “respuesta” de la audiencia, para orientar las siguientes publicaciones: la página *Facebook* “Stefano Bini” y el perfil *Instagram* “Stefano Bini”.

Una de las peculiaridades de la iniciativa es la síntesis: los contenidos son elaborados y propuestos con una fuerte inspiración a la brevedad, considerando conveniente, en efecto, facilitar un acercamiento a las principales novedades laborales, de manera rápida e inmediata.

Los contenidos se proyectan y construyen de tal manera que el tiempo de lectura estimado para cada “*caffè del lavoro*” sea inferior a 1 minuto, intentando así estimular la inmediatez de la curiosidad, con el fin de favorecer la posterior recomendable profundización de los contenidos.

Como se pone de relieve en el libro que recoge los primeros 100 “números” semanales de “*Il caffè del lavoro*” (BINI 2021), la iniciativa quiere encender una chispa que estimule el interés. Rápida y fácilmente.

En este sentido, otro elemento cuidadosamente estudiado y elaborado es el relativo a la forma gráfica del proyecto: simple, lineal, pero al mismo tiempo característica y funcional a la “detectabilidad” de la cita semanal antes mencionada.

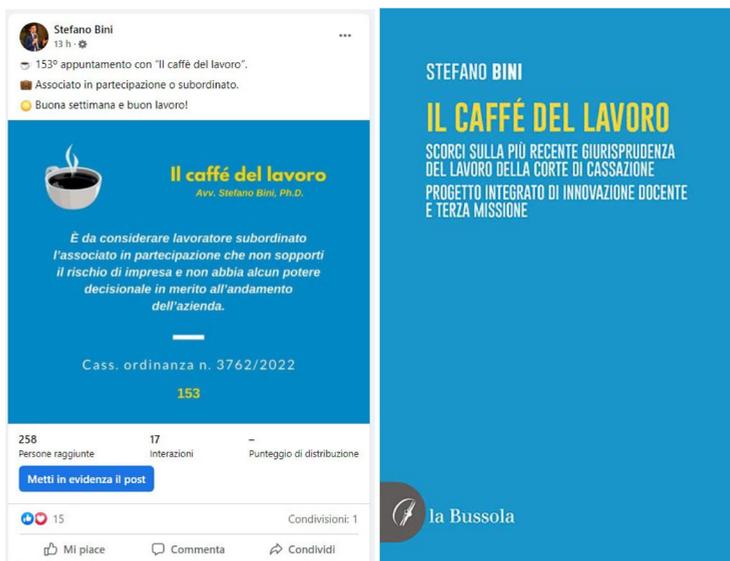
A la luz y siendo conscientes de lo dicho anteriormente sobre la centralidad y la importancia asumida por las imágenes en el escenario contemporáneo, los principios de derecho y los contenidos jurídicos no se ofrecen, en efecto, en las didascalias de los posts social,



sino dentro de un dibujo gráfico coloreado y de fácil lectura, acompañado de pocas líneas que –incluso a través del recurso a simpáticos emoticones, útiles para atraer la atención– introducen el tema objeto de presentación y desean un buen día y/o semana.

“*Il caffè del lavoro*” quiere, pues, conjugar el rigor de los contenidos con la inmediatez comunicativa que *Instagram* ofrece intrínsecamente, privilegiando la síntesis como clave de lectura para un primer acercamiento a contenidos jurídicos de muy reciente elaboración, en la óptica de integrar, actualizar y enriquecer la formación proporcionada en aula.

La iniciativa resulta así coherente con la visión destacada en doctrina, según la cual, «a través del recurso a internet se pretende fomentar el interés del alumno, actuando el profesor como dinamizador de los debates jurídicos, imprescindibles para el conocimiento del derecho y, particularmente, para la rama social» (Alegre Nueno, Esteve Segarra, López Balaguer y Taléns Visconti 2018, 114).



6. LA DIMENSIÓN VISUAL DE LA RED SOCIAL: ¿INSTRUMENTO INNOVADOR PARA UN DERECHO DEL TRABAJO EN TRANSFORMACIÓN?

De la breve consideración de la experiencia de “*Il caffè del lavoro*” hasta ahora propuesta, ¿qué conclusiones pueden extraerse, en el marco de una reflexión más general sobre la utilización con fines didácticos de las redes sociales?

En la base del proyecto “*Il caffè del lavoro*” hay una lógica inclusiva y “democrática” que, a través del sistemático y cuidadoso recurso a las diferentes oportunidades ofrecidas



por dos redes sociales selectas (*Instagram* y *Facebook*), pretende convertir en rápido, fácil e inmediato el primer acceso a conceptos jurídicos en evolución, de por sí complejos y articulados, sin renunciar en modo alguno al rigor intrínsecamente inherente a la argumentación y a la metodología de la ciencia jurídica.

Dentro de este espíritu, se compenetran finalidades docentes y de transferencia del conocimiento, asimilando metodologías y lenguajes de comunicación, con la finalidad de alimentar un debate, generar y mantener viva la curiosidad en torno a la vertiginosa evolución del Derecho viviente del Trabajo.

Precisamente el *iter* de vivificación del Derecho, emblemáticamente representado por la evolución jurisprudencial, procede de hecho a una velocidad increíble, bajo el impulso de tendencias y fenómenos históricos como la digitalización, que hace que la inteligencia artificial y los robots sean coprotagonistas del trabajo contemporáneo.

Así que esta rapidez hace necesario identificar y desarrollar instrumentos innovadores, capaces de adaptarse a los tiempos, generando interés, curiosidad, estímulos (in-)formativos.

Efectivamente, estos últimos parecen los objetivos que una buena práctica de innovación docente basada en la utilización de las redes sociales puede alcanzar, sin llegar a formas de “deslocalización social” de las actividades docentes, que tienen necesariamente que situarse en los lugares institucionales de la formación.

De hecho, el uso didáctico de las redes sociales, si se diseña y controla adecuadamente, con equilibrio y profesionalidad, se presta bien a generar curiosidad, sembrar interés, que luego se cultivará en la dimensión “tradicional” de la didáctica del Derecho.

De una evaluación crítica de la experiencia concreta presentada en las páginas anteriores –experiencia objetivamente muy positiva, como demuestra la cálida acogida manifestada, *online* y *offline*, por el público, que llevó a registrar incluso la marca “*Il caffè del lavoro*”– en efecto, se puede deducir que la innovación que los lenguajes de las redes sociales llevan consigo representa una oportunidad, que merece ser atentamente considerada, estudiada, profundizada.

La innovación en los contenidos del Derecho del Trabajo impone un cambio de paso –parcial e integrativo– también en la dimensión metodológica de la docencia y del aprendizaje de la misma asignatura.

Por lo demás, es importante tener siempre presente que «*il cambiamento è una delle caratteristiche del diritto nell’esperienza giuridica occidentale. Il giurista è un grande innovatore*» (Pascuzzi, 2018, 37).

7. REFLEXIONES CONCLUSIVAS

A la luz del razonamiento hasta aquí argumentado, se proponen a continuación algunas breves reflexiones conclusivas.



Es indudable que la predisposición a la búsqueda de soluciones innovadoras en la didáctica representa una actitud absolutamente fundamental del profesor universitario, que quiera ser actor protagonista de procesos formativos eficaces y en sintonía con los tiempos contemporáneos en transformación. Sin embargo, no cabe duda de que una actitud orientada a la búsqueda espasmódica de soluciones didácticas innovadoras, impulsada por la incontrolable evolución digital y tecnológica, no parece convencer.

En efecto, parece indispensable mantener un sentido de equilibrio y de proporción entre innovación y tradición, situando siempre en el centro del razonamiento el alumnado, con sus inquietudes y sus necesidades formativas, tanto expresadas como no expresadas.

Como ha sido destacado en doctrina, *«l'idea della centralità dello studente nel processo di apprendimento comporta anche e soprattutto una rinnovata responsabilità da parte di noi docenti cui compete l'onere –e al tempo stesso il privilegio– di educare e orientare persone trasformando l'ora di lezione in un piacere condiviso ben oltre la noia e inutilità della dettatura di appunti a una platea silente»* (Tiraboschi, 2021, XX).

En otras palabras, es la hora de clase (*«l'ora di lezione»*) que representa el verdadero fulcro de un proceso compartido de innovación docente, animado por la finalidad de fomentar la participación del alumnado y explorar lógicas realmente colaborativas y dialógicas. Es la dimensión real y presencial de la docencia universitaria que –sobre todo después de la triste fase pandémica, que ha llevado consigo un aislamiento, compensado solo en parte por los instrumentos digitales de conexión– representa el ámbito natural en el marco del cual experimentar soluciones colaborativas, que fomenten la relación entre alumnas y alumnos, estimulando una sinérgica y real cooperación.

Efectivamente, en un contexto social en el que la mediación de una pantalla parece a menudo representar un velo casi indispensable para expresar la interacción interpersonal, precisamente la desintermediación digital ofrecida por la relación didáctica presencial en clase resulta ser imprescindible ecosistema de una innovación que sea capaz de reinterpretar y revalorizar la tradición en las metodologías formativas, sin traicionar sus fundamentos básicos y sin “ceder” a lógicas didácticas orientadas exclusivamente a la “utilidad” de la formación, apreciable en términos prácticos-aplicativos.

Al respecto, parece de extraordinaria inspiración el pensamiento de quien ha autorizado destacado que: «hay esa idea de que el saber no sirve por sí mismo y sólo vale si se puede hacer algo con él. Pero, para saber hacer, antes tienes que saber. Se piensa que está obsoleta la clase magistral, que desde Sócrates ha hecho circular la cultura y el conocimiento. Me parece una tontería». Hoy en día, «la prisa es la idea de fondo del sistema educativo. Se trata de consumir, consumir y consumir. Es un mecanismo sin fin porque siempre hay que buscar algo nuevo; todo lo anterior se queda obsoleto» (Ordine, 2022).

Pues bien, precisamente sobre la base de esta visión –totalmente compartida por el autor de la presente contribución– se considera que esta insaciable búsqueda de novedades, también en el marco de la innovación docente, requiera ser conciliada con el extraordinario



potencial que, aún hoy, la metodología clásica de la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (pero no solo) es capaz de expresar.

Aunque pueda aparecer *prima facie* casi una contradicción en términos, también (y quizás, sobre todo) la *lectio magistralis*, con una referencia sistemática a los manuales, puede representar un excelente instrumento para estimular el desarrollo de lógicas colaborativas y dinámicas cooperativas entre los alumnos.

Esto no significa, por supuesto, adoptar una postura de ciego rechazo de las funcionalidades ofrecidas por las tecnologías digitales. Todo lo contrario.

Como se ha argumentado en las páginas anteriores, es fundamental buscar y encontrar un equilibrio, caso por caso, entre las herramientas *online* y *offline* a disposición del profesor universitario, intentando además explorar la dimensión complementaria entre “formación” didáctica e “información” personal/social, en la conciencia de que se trata de cosas distintas, que no pueden ser entre ellas confundidas, pero si virtuosamente integradas.

De hecho, si es verdad que, por ejemplo, una utilización profesional de las redes sociales, animada por la intención de compartir contenidos de interés científico-didáctico, puede ser de extraordinario interés para generar y alimentar el interés del alumnado en informarse sobre temas de relevancia laboralista, es igualmente cierto que la dimensión docente en sentido estricto no puede deslocalizarse en una esfera digital, en la que la “sacralidad” de la formación académica se desvanecería en el carácter intrínsecamente desestructurado de la información social.

No hay duda, en efecto, de que la misma metodología que caracteriza el razonamiento jurídico, fundada en la argumentación, se expresa bien en el tiempo “amplio” de una docencia tradicional, mientras que difícilmente se compaginaría con los caracteres limitados de un Tweet o de una publicación de *Instagram*, por poner dos ejemplos. Estos últimos, sin embargo, parecen ofrecer oportunidades extraordinarias en una lógica distinta, complementaria (Fernández Martínez 2020, 178), de estímulo de un debate (in-)formativo, funcional para desarrollar el sentido crítico en el alumnado y la conciencia de la necesidad de un conocimiento maduro del Derecho del Trabajo, materia “útil” en la existencia de cada ciudadana y de cada ciudadano.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2020), *Il metodo Bruno Munari. Assunti principali del metodo ed esempi di applicazione*, In casa con Munari.
- ALEGRE NUENO M., ESTEVE SEGARRA A., LÓPEZ BALAGUER M. y TALÉNS VISCONTI E. (2018), *Innovación docente en Derecho del Trabajo: propuestas prácticas*, en *Tecnología, Ciencia y Educación*, 10, 111-134.
- BARBERÁ E. (2004), *La educación en la red. Actividades de enseñanza y aprendizaje*, Paidós Ibérica.



- BARKLEY E.F., CROSS K.P. y MAJOR C.H. (2012), *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*, Ediciones Morata.
- BINI S. (2021), *Il caffè del lavoro. Scorci sulla più recente giurisprudenza del lavoro della Corte di Cassazione. Progetto integrato di innovazione docente e terza missione*, La Bussola.
- BLASCO JOVER C. (2021), *La docencia dual como respuesta a la covid-19 y la enseñanza del Derecho del Trabajo: algunas propuestas pedagógicas para facilitar la interiorización de la disciplina en el nuevo contexto*, en M.E. CUADROS GARRIDO y A. SELMA PENALVA (Dirs.), *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Aranzadi, 55-66.
- DEBORD G. (2002), *La sociedad del espectáculo*, Pre-Textos.
- DÍAZ ROSABAL E.M., DÍAZ VIDAL J.M., GORGOSO VÁZQUEZ A.E., SÁNCHEZ MARTÍNEZ Y., RIVERÓN RODRÍGUEZ G. y SANTISTEBAN REYES D. (2020), *La dimensión didáctica de las tecnologías de la información y las comunicaciones*, en *RITI Journal*, 15, 8-15.
- FERNÁNDEZ MARTÍNEZ S. (2020), *El aprendizaje colaborativo en el ámbito de las ciencias jurídicas: especial referencia a las técnicas de resolución de problemas*, en M. GUTIÉRREZ BENGOCHEA (Dir.), *Una propuesta de acción docente en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas*, Laborum.
- FORBES, *Instagram: a 10 años del origen de una de las redes sociales más utilizadas*, <https://www.forbes.com.mx/forbes-life/tecnologia-instagram-red-social-10-anos> (fecha de última consulta: 21 de febrero de 2022).
- HERNÁNDEZ MORALES I. (2021), *El trabajo en equipo de alumnado aplicado a la docencia práctica de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, en M.E. CUADROS GARRIDO y A. SELMA PENALVA (Dirs.), *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Aranzadi, 81-95.
- IAB, *Estudio sobre Redes Sociales, 2020*, <https://iabspain.es/estudio/estudio-redes-sociales-2020> (fecha de última consulta: 21 de febrero de 2022).
- MONTERO PASCUAL J.J. (2017), *La regulación de la economía colaborativa. Airbnb, BlaBlaCar, Uber y otras plataformas*, Tirant Lo Blanch.
- MORARU G.F. (2021), *El uso de teams en la docencia: ventajas y desventajas*, en M.E. CUADROS GARRIDO y A. SELMA PENALVA (Dirs.), *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Aranzadi, 69-80.
- MUÑOZ VÁZQUEZ M. (2013), *Las redes sociales como recurso educativo en el ámbito universitario*, en *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 2, 1, 93-98.
- ORDINE N. (2022), *La Filosofía enseña a ser libre y no servil, es una locura quitarla*, en *El Mundo*, 2 de abril, 15.
- PASCUZZI G. (2018), *La creatività del giurista. Tecniche e strategie dell'innovazione giuridica*, Il Mulino.
- PÉREZ DEL PRADO D. (2021), *El uso de Twitter como herramienta docente*, en M.E. CUADROS GARRIDO y A. SELMA PENALVA (Dirs.), *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Aranzadi, 189-201.
- RODRÍGUEZ CRESPO M.J. (2008), *Aplicación de las nuevas herramientas electrónicas al estudio de la asignatura "Modelos normativos de las relaciones laborales"*, en M.J. AGUDO ZAMORA,



J.A. ROLDÁN CASAS, J.M. NÚÑEZ TABALES, C. JIMÉNEZ SALCEDO y A. BUENO ARMIJO (Eds.), *Innovación docente en las Titulaciones de Derecho y ADE*, Universidad de Córdoba, 161-167.

RODRÍGUEZ CRESPO M.J. (2016), *Innovación docente: elemento clave en la mejora de la calidad de la enseñanza de las universidades y su repercusión en la carrera profesional del docente universitario*, en C. SÁNCHEZ-RODAS NAVARRO y E. GARRIDO PÉREZ (Dirs.), *El Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la encrucijada: retos para la disciplina laboral*, Laborum, 487-497.

SANGUINETI RAYMOND W. (2012), *El desafío de enseñar Derecho del Trabajo en el marco del espacio europeo de educación superior*, Ratio Legis.

SANZ SÁEZ C. (2021), *Trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo: una experiencia docente aplicada al ámbito de la Seguridad Social*, en M.E. CUADROS GARRIDO y A. SELMA PENALVA (Dirs.), *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Aranzadi, 113- 123.

TALÉNS VISCONTI E. (2016), *El aprendizaje cooperativo como vehículo de innovación docente en ciencias jurídicas*, en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4 bis, 203- 216.

TIRABOSCHI M. (2021), *Teoria e pratica dei contratti di lavoro*, Adapt University Press.



CAPÍTULO 2

PODCASTING BIDIRECCIONAL CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL ÁMBITO LABORAL

Raquel BORGES BLÁZQUEZ
Profesora Ayudante Doctora

Rafael MOLL NOGUERA
Profesor Ayudante Doctor, Universitat de València

RESUMEN: El *podcasting* como metodología innovadora en la educación superior goza de una dimensión bidireccional al permitir que los y las estudiantes participen de modo activo en el diseño, grabación, edición y difusión de contenidos. La presente comunicación trata de analizar, desde el punto de vista motivacional y de resultados, la participación activa del estudiantado en la metodología del *podcasting*. Su transversalidad práctica responde a la necesidad de comprender fenómenos sociales complejos, como es el de la violencia de género, desde una perspectiva interdisciplinar. Ello explica la buena acogida de esta experiencia en la asignatura “Género y Violencia” en el grado en Criminología, asignatura compartida entre psicología, derecho penal y derecho procesal que busca ofrecer una visión global del problema de la violencia de género. Dada su naturaleza, se estimó oportuno ofrecer una óptica complementaria, integrando la dimensión laboral. Para ello, la profesora de la asignatura grabó, en un primer momento, un *podcast* de carácter introductorio en el que se presentaban los aspectos nucleares de esta nueva dimensión. A continuación, después de una evaluación de aprendizajes por medio de un cuestionario de *Kahoot!*, se pidió a los estudiantes que realizasen su propio *podcast* sobre violencia de género y derecho laboral. Con esto se pretendía que el estudiantado profundizase en el problema de la violencia de género aportando una visión transversal que incluyese otra rama del ordenamiento jurídico que, inevitablemente, deberá compaginarse con el derecho penal, que construyesen su propia identidad en línea y que mejorasen sus competencias tecnológicas.

PALABRAS CLAVE: *podcast*; derecho del trabajo; derecho procesal; violencias y discriminaciones por género; innovación docente; programas.



1. INTRODUCCIÓN. UNA LACRA SOCIAL Y UN CONCEPTO JURÍDICO INTRINCADO

La violencia contra las mujeres no es un fenómeno aislado¹ ni circunstancial en las relaciones existentes entre hombres y mujeres, es un aspecto estructural de la organización del sistema social.² No queda limitada a una cultura, región o país determinados y ni siquiera a unos precisos grupos de mujeres dentro de la sociedad. Todas las mujeres en el mundo son posible sujeto pasivo de este tipo de violencia.³ La violencia contra las mujeres asume numerosas formas (física, sexual, psicológica, emocional, la explotación y el abuso económico) y puede ejercerse en diversos escenarios (público y privado).⁴ Y en un mundo globalizado⁵ trasciende las fronteras nacionales. Ante la falta de una definición de violencia de género, referiremos tres definiciones:

1995	Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. ⁶	<i>Todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada. (Párrafo 113 Plataforma Acción de Beijing)</i>
2004	Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. ⁷	<i>La violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia. (Artículo 1)</i>
2011	Convenio de Estambul ⁸	<i>Una violación de los derechos humanos y una forma de discriminación contra las mujeres, y se designarán todos los actos de violencia basados en el género que implican o pueden implicar para las mujeres daños o sufrimientos de naturaleza física, sexual, psicológica o económica, incluidas las amenazas de realizar dichos actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, en la vida pública o privada. (Artículo 3 a)</i>

6 Naciones Unidas, Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, "Declaración y Plataforma de Acción de Beijing", (4-15 septiembre de 1995). Disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf> (última consulta: 01-07-2019).

7 Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760> (última consulta: 01-07-2019).

8 Unión Europea, Consejo de Europa "Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica", (11 de mayo de 2011). Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2014/06/06/pdfs/BOE-A-2014-5947.pdf> (última consulta: 01-07-2019).



Para la realización de la experiencia docente consideramos interesante optar por un concepto amplio y omnicomprendivo del problema de la violencia de género teniendo en cuenta que los tratados internacionales ratificados por el estado español son directamente aplicables y que nuestra constitución prohíbe cualquier discriminación por razón de sexo o género y, además, insta a los poderes públicos a realizar cuantas acciones sean necesarias para garantizar la igualdad real y efectiva.

1.1. Género y Violencia

“Género y Violencia” es una asignatura compartida entre psicología, derecho penal y derecho procesal que busca ofrecer una visión global del problema de la violencia de género. Para la impartición de la asignatura es necesario aplicar una perspectiva de género que nos permita detectar desigualdades de partida, así como desigualdades en la aplicación de la ley. Pero la introducción de la perspectiva de género puede tratarse desde diferentes asignaturas. Es precisamente en el ámbito laboral donde se repiten (consciente o inconscientemente) diversos patrones aprendidos que perjudican a las mujeres en el desarrollo de su vida profesional: la natalidad es presentada como un problema, la conciliación se torna en quimera, no existen factores correctores que tengan en cuenta el hecho biológico de dar a luz y la posterior recuperación, así como la posible baja previa por motivos sanitarios. La representación de las mujeres en la vida pública y profesional se ve reducida o incluso desaparece durante el período reproductivo y de crianza y esto conlleva problemas a los que el derecho laboral deberá dar respuesta. Si seguimos repitiendo los mismos patrones, nos encontramos con que en las nuevas generaciones de juristas ellas, las alumnas, optan por el sector público y ellos, los alumnos, por el sector privado, presentándose como una elección “libre”. Para muestra, un botón: el perfil de juez de la última promoción es “mujer, 28 años y sin familia en el sector legal” siendo que el 71% de los 188 aspirantes son mujeres.⁹ Relacionado con esta situación podríamos tratar el techo de cristal y el suelo pegajoso del que ni siquiera la función pública escapa pues, continuando con el ejemplo, son ellos los que ocupan los altos tribunales y los puestos de poder. Estas situaciones, más sangrantes en el sector privado, repercutirán en las pensiones de las mujeres. Además, encontramos una serie de problemas prácticos a la hora de aplicar medidas penales a una situación concreta que hacen que el derecho laboral no pueda quedar al margen.

1.2. Más allá del reproche penal: el ámbito laboral

En el momento de decidir qué asignaturas participarían del proyecto, vimos clara la participación en el PID “Podcasting y Derecho del Trabajo” por parte del alumnado de la asignatura “Género y Violencia” para ofrecerles una visión más amplia de la violencia de gé-

9 <https://noticias.juridicas.com/actualidad/noticias/16781-mujer-28-anos-y-sin-familia-en-el-sector-legal:-asi-es-el-perfil-de-juez-de-la-nueva-promocion/>



nero y que pudieran reconocerla en diversas facetas de la vida. Con un ejemplo se entenderá más claro, una orden de protección trae consigo medidas penales,¹⁰ civiles y es título ejecutivo para la solicitud de medidas sociales y asistenciales. Las medidas penales deben dictarse en un contexto social y familiar que viene determinado por las características propias de la víctima y no puede olvidar otros aspectos de carácter familiar y laboral. Una víctima de violencia de género ingeniera que trabaja en la misma empresa que su pareja maltratadora psicológica, con quién, además, tiene dos hijos en común, una hipoteca y un *renting*, no querrá que a su expareja la despidan para poder cumplir con el derecho penal hasta sus últimas consecuencias. Esto implicaría que las pensiones y los créditos por pagar peligrarían al pasar su pareja a clases pasivas, revictimizando de nuevo a la mujer que verá disminuida la calidad de vida de sus hijos y que deberá hacer frente por sí misma a las obligaciones asumidas con el banco. Pedimos al alumnado matriculado en la asignatura que diese una respuesta multidisciplinar a estas situaciones cotidianas, mucho más comunes de lo que podrían parecer, y que no se encasille en un ámbito del derecho como acostumbramos a hacer en las facultades donde explicamos las diversas áreas como departamentos estancos.

2. LA EXPERIENCIA DOCENTE: DERECHOS LABORALES DE LAS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO HACIENDO USO DEL *PODCASTING*

La palabra *podcast* se utilizó por primera vez en febrero de 2004 en la edición digital del periódico *The Guardian* en un artículo sobre la “revolución del audio amateur”.¹¹ El año siguiente “*podcast*”¹² fue acuñada la “palabra del año” por el *Oxford University Press*.¹³ Podemos encontrar los *podcast* de esta experiencia docente en abierto en el canal de *iVoox* “Podcasts Derecho Trabajo UV”¹⁴ que permite su suscripción a cualquier persona interesada en formarse en materias jurídicas de una manera ágil, amena y continua.¹⁵ El *podcasting* “se ha

10 Prohibición de aproximarse a la víctima y/o a sus amigos y familiares/ prohibición de residir en determinados lugares y prohibición de comunicación con la víctima.

11 IGLESIAS GARCÍA, M., GONZÁLEZ DÍAZ, C.: “*Podcasting*, una herramienta de aprendizaje para la docencia universitaria. El caso del ciberperiódico comunic@ando”, *Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*, núm. 81, 2013, pág. 2

12 Término que surge de la suma de *iPod* y *broadcasting* (emisión).

13 TEROL BOLINCHES, R., ALONSO LÓPEZ, N., PAREJA APARICIO, M.: “La utilización del *podcast* como herramienta pedagógica. Caso de estudio de la asignatura Teoría y Ecología de los Medios Audiovisuales”, *Congreso In-Red 2019*, UPV, 11 y 12 de julio de 2019, pág. 184.

14 https://www.ivoox.com/podcast-podcasts-derecho-trabajo-uv_sq_f11152202_1.html

15 MOLL NOGUERA, R.; “El *podcasting* en la enseñanza del derecho del trabajo: una experiencia prometedora”, en: ROVIRA FERRER, I., ANGLÈS JUANPERE, B. (coords): *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del derecho*, Huygens Editorial, 2021, pág. 275.



convertido en un recurso pionero en el ámbito universitario para tratar temas en profundidad, producir una asimilación más efectiva de los conocimientos y, en definitiva, despertar o potenciar la motivación de los alumnos/as” pero no es la primera vez que se incluyen metodologías educativas auditivas pues previamente se han utilizado casetes analógicos, CD’s, archivos *online*...su novedad radica en la posibilidad de reproducción en cualquier lugar y momento.¹⁶ Esta herramienta pedagógica puede ser abordada con otras metodologías docentes como la *Flipped Classroom*.¹⁷ Pero debemos ser cautelosos en su uso porque la mejora en la calidad de la enseñanza no se mide en la introducción de la tecnología, debe atender a otros parámetros como el sentido didáctico y pedagógico¹⁸ de los *podcasts*.¹⁹

2.1. Primera parte: *Flipped classroom* y *Kahoot!* tras la reproducción de un *podcast*

Sustituimos la clase magistral de los derechos de las víctimas de violencia de género por la preparación en casa del temario (*flipped classroom*) teniendo como soporte un esquema donde se les indicaban las leyes sobre las que íbamos a trabajar y un *podcast*. En clase se realizó un *Kahoot!* para medir los conocimientos adquiridos. Los resultados de la clase inversa del *podcast* “De lo general a lo particular: derechos laborales de las víctimas de violencia de género”²⁰ fueron buenos para aquellos/as estudiantes que habían preparado el temario siguiendo las indicaciones y no para los que admitieron no haber escuchado el *podcast* porque “no lo consideraban necesario” o “falta de tiempo”.²¹ El objetivo inicial de motivación de un alumnado completamente digital que interactúa constantemente en la Web 2.0 de realizar una clase diferente no se consiguió, pero quedó patente la necesidad de

16 MOLL NOGUERA, R.; “El *podcasting* en la enseñanza del derecho del trabajo: una experiencia prometedora”, *op. cit.*, pág. 270.

17 TEROL BOLINCHES, R., ALONSO LÓPEZ, N., PAREJA APARICIO, M.; “La utilización del *podcast* como herramienta pedagógica. Caso de estudio de la asignatura Teoría y Ecología de los Medios Audiovisuales”, *op. cit.*, pág. 184.

18 La mayoría de nuestro alumnado se encuentra en la denominada “Generación Z” que refiere a los nacidos a partir del año 2000 y se caracteriza por ser una generación albanetizada digitalmente que, además, muestra una gran dependencia respecto de las TICs siendo tarea de los y las docentes compaginar el uso de las nuevas tecnologías con un aprendizaje continuo y digital donde nadie se quede atrás.

19 TRUJILLO TORRES, J. M.: “Comunicación, innovación, educación y gestión del conocimiento en torno al uso del *podcast* en la educación superior”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 8, núm. 2, 2011, pág. 64.

20 www.ivoox.com/de-lo-general-a-lo-particular-derechos-laborales-audios-mp3_rf_78571496_1.html

21 El día de la realización de la prueba había 23 alumnos/as, pero solo 12 se habían preparado la prueba siguiendo las indicaciones. Los 11 restantes alegaron tener otras entregas y solamente ojearon las leyes en las que iba a basarse la prueba. La mitad aprobaron sin ningún problema, algunos con el 100% de preguntas correctas, y los 11 restantes obtuvieron puntuaciones de 2 y 4 puntos.



haber hecho un uso adecuado de los recursos disponibles a la vista de los resultados catastróficos para aquellos alumnos que no dispusieron de 15 minutos para escuchar un *podcast*. Los que escucharon el *podcast* hicieron hincapié en la comodidad de poder escucharlo en cualquier momento del día y lugar.²² Muy pocos reconocieron haber escuchado únicamente el *podcast* refiriendo el *multitasking*²³ mientras lo reproducían. Esto probablemente fue lo que hizo que algunos indicasen que debieron escucharlo una segunda vez antes de la prueba. Además, valoraron positivamente tener los puntos clave de una clase que resulta bastante árida en 15 minutos explicados de una forma amena y apta para el público en general.

2.2. Segunda parte: Realización de un *podcast* sobre derechos laborales de las víctimas de violencia de género

La segunda parte de la actividad consistió en realización de un *podcast*²⁴ sobre un problema laboral que pudiera afectar a las víctimas de violencia de género y se propuso al alumnado que realizaran grupos de trabajo de 3-5 compañeros.²⁵ Previo a la grabación del *podcast* con el programa *audacity*²⁶ se realizó una sesión de contacto para que expusieran los temas escogidos, el problema jurídico contenido y las posibles soluciones. Los temas propuestos fueron:

- 1) Discriminación salarial entre hombres y mujeres.
Techo de cristal y suelo pegajoso.
- 2) Discriminación de la mujer joven (de 25 a 35 años) a la hora de acceder al mercado laboral al ser éste el período en el que se espera que puedan quedarse embarazadas.
- 3) Ofertas de empleo donde se indica a viva voz que se abstengan mujeres porque “generan más problemas”.
- 4) Víctima y victimario con orden de alejamiento en vigor que trabajan en el mismo centro de trabajo.

22 *iVoox* es una aplicación que puede descargarse en el móvil y permite la escucha del *podcast* todas las veces que se considere necesario y desde cualquier ubicación.

23 De camino al gimnasio, en el autobús, en el metro, en el supermercado haciendo la compra, organizando la casa...

24 Mediante esta “pequeña comunidad de aprendizaje” el alumno crea su propio contenido y construye una identidad en línea donde reflexionar críticamente y mejorar sus competencias tecnológicas: CHACÓN, C. T., PÉREZ, C. J.: “El *podcast* como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera”, *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 39, 2011, pág. 43.

25 El resultado fueron siete grupos y un octavo alumno que solicitó realizar él solo el *podcast* pues no tenía relación con sus compañeros

26 <https://www.audacityteam.org/download/>



5) Cómo hacer efectivos los derechos laborales de la víctima de violencia de género en pequeñas y medianas empresas.

6) Formas de acreditar la situación de víctima de violencia de género en el centro de trabajo.

7) Víctima de violencia de género árbitro de fútbol que tiene que arbitrar un partido en el que juega su exnovio con orden de alejamiento en vigor.

La forma de acercarse a estos problemas jurídicos fue muy diferente: supuestas entrevistas a expertos en la materia, simulación de entrevistas a víctimas de estas discriminaciones en su empleo, programas de radio y realización de un *podcast* puntual. Algunos grupos incluyeron música, anuncios y demás recursos auditivos mientras que otros se limitaron a exponer problema y solución. Hubo *podcasts* teóricos y otros se aproximaban a la realidad práctica desde un caso real o simulado. Se solicitó permiso al alumnado para poder compartir en la página de *podcasts* el mejor de éstos.²⁷ El *podcast* ganador que puede escucharse en el blog de *iVoox* fue “La mujer en el mundo del arbitraje profesional. Derechos laborales y procesales”²⁸. Para su elección dos profesores firmantes escuchamos conjuntamente los audios enviados por los alumnos haciendo uso de las tareas del aula virtual mediante *Moodle* y valorando su acierto y actualidad aplicando una perspectiva de género, procesal y laboral.

2.3. Valoraciones

Esta experiencia no sería completa sin la evaluación por parte del alumnado de nuestro trabajo, única forma de obtener un *feedback* que nos permita realizar modificaciones en el diseño y la estructuración de la clase. A la pregunta abierta “*Valore l'experiència*”²⁹ generada por medio de un cuestionario *Moodle*, las respuestas fueron:

1) “Ens ha agradat molt perquè és la primera vegada en la carrera que ens fan este tipo de activitats en els que fem ús d'un format tan actual. Ens portem una bona experiència”³⁰

2) “Una actividad muy diferente buena forma de aprender”.

3) Me ha gustado trabajar de este modo, es bastante fácil de realizar con el formato *podcast*”.

27 Solamente dos grupos y el alumno que trabajó de manera individual se negaron a que se compartiese su trabajo. Además, debe indicarse que uno de los grupos se negó por tratar un caso real muy cercano al entorno universitario.

28 https://www.ivoox.com/mujer-mundo-del-arbitraje-profesional-audios-mp3_rf_80063587_1.html

29 Valore la experiència

30 Nos ha gustado mucho porque es la primera vez en la carrera que nos hacen este tipo de actividades en las que hacemos uso de un formato tan actual. Nos llevamos una buena experiencia.



4) “El *podcast* vaig a fer-ho ara, la metodologia de enquesta per a consultar als alumnes em pareix util”³¹

5) “La experiencia ha sido muy entretenida e interesante”.

6) “Ha estat molt bé, a més les meues companyes de treball són amigues meues des del primer dia de universitat i el tema de fer podcasts es una experiencia molt positiva per a mi”³²

7) “Ha estat interessant simular un cas de violencia de gènere, perque, tal i com ho hem fet, passa diariament al procés judicial, que no s’enjuicia com es deuria i no s’apliquen els articles corresponents. En conclusió, ens ha agradat aquest experiencia, ja que son casos que passen molt sovint a la nostra societat i no hi ha la suficient visibilitat”³³

8) “Consideramos que es una metodología muy reciente y poco utilizada por la universidad y nos gustaría que se fomentara mucho más este tipo de medios pues ayudan a visibilizar temáticas tan presentes en la actualidad”.

9) “Interesante propuesta y iniciativa, por incluir parte del temario en un formato como el *podcast*, lo que hace que nos intereseamos por la asignatura al incorporar medios informáticos”.

10) “En la nostra opinió, és cert que es una activitat diferent però s’ha de tindre en conte que nosaltres no som estudiants de comunicació audiovisual, i que hi ha molta gent que no s’aclara massa amb les noves tecnologies. Aixó fa que per tant aquesta activitat li puga suposar una complicació”³⁴

11) “Gran experiencia para adentrarnos en el ámbito de la violencia de género desde un prisma laboral”.

12) “Me ha parecido una manera interactiva, interesante y amena de profundizar y tratar partes del temario expuesto en clase. No resulta un trabajo tedioso, y, además, proporciona mucha información útil para el grupo y para el público que escuche el *podcast*”.

31 El *podcast* voy a hacerlo ahora, la metodología de la encuesta para consultar a los alumnos me parece útil.

32 Ha estado muy bien, además mis compañeras de trabajo son amigas más desde el primer día de universidad y el tema de hacer podcasts es una experiencia muy positiva para mi.

33 Ha sido interesante simular un caso de violencia de género, porque, tal y como lo hemos hecho, pasa diariamente en el proceso judicial, que no se enjuicia como se debería y no se aplican los artículos correspondientes. En conclusión, nos ha gustado esta experiencia, ya que son casos que pasan mucho en nuestra sociedad y no hay la suficiente visibilidad.

34 En nuestra opinión, es cierto que es una actividad diferente, pero se debe tener en cuenta que nosotros no somos estudiantes de comunicación audiovisual, y que hay mucha gente que no se aclara mucho con las nuevas tecnologías. Esto hace que, por tanto, esta actividad le pueda suponer una complicación.



13) “Realizar un vídeo/audio siempre es más interactivo o interesante que hacer un trabajo escrito. Por otro lado la temática nos ha resultado interesante de tratar también”.

Las valoraciones exceden en cinco a los grupos de trabajo. Solicitamos que el representante del grupo contestase en nombre del grupo, pero parte del alumnado pidió incluir su propia valoración personal y consideramos que un mayor número de opiniones nos aportaría más información para valorar la experiencia y decidir si incluir, o no, *podcasts* realizados por el alumnado en futuras ocasiones. La mayoría de las respuestas son positivas, con la limitación que indica un grupo respecto del uso de las nuevas tecnologías. A este respecto, no nos mostramos de acuerdo pues nuestro alumnado actual interactúa en la Web 2.0 y está completamente acostumbrado a enviar audios y vídeos por diversas plataformas sociales. Además, el avance de la tecnología hace que cualquier ordenador o móvil sea capaz de grabar con óptima calidad un audio sin requerir de costosos aparatos electrónicos.³⁵ Esta crítica únicamente sería posible en el caso de alumnado mayor y no tan adaptado a las nuevas tecnologías, siendo que no se dio esta situación en el grupo DC (Criminología en Valenciano).³⁶

3. CONCLUSIONES

Uno de los objetivos básicos de cualquier metodología innovadora en la educación es estimular y potenciar la motivación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje mediante prácticas creativas e innovadoras que les sitúen en el centro de dicho proceso. En este sentido, el proyecto del *podcasting* satisface doblemente esta finalidad, pues por un lado, se ha roto la estructura tradicional de docencia magistral de un único profesor, acercando a un claustro coordinado que les descubren de forma clara y sencilla problemas reales y conectados con la actualidad social que les rodea y; por otro lado, el *podcasting* activo les convierte en agentes principales del aprendizaje.

En efecto, una de las novedades que esta experiencia docente presenta respecto de otras anteriores es la participación activa de los estudiantes como oradores y agentes activos de los propios podcasts, ejecutando programas y contenidos docentes evaluables con la asistencia del tutor/a la grabación, diseño y edición de sus propios podcasts. A la luz de

35 En el mismo sentido: QUINTANA GUERRERO, B.; PARRA DUQUE, C., RIAÑO PEÑA, J. P.: “El *podcast* como herramienta para la innovación en espacios de comunicación universitarios”, *Anagramas*, vol., 15, núm. 30, 2017, pág. 88.

36 El perfil de edad de este grupo desglosado en la secretaría virtual es el siguiente: el 72,22% del alumnado (26) tiene 21 años, el 16,67% del alumnado (6) tiene 22 años y el 5,56% (2) tiene 23 años. Esto supone el 94,45% de la muestra. El 5,55% restante corresponde a dos alumnos de 42 y 48 años, respectivamente. En el caso de ambos, por motivos laborales, ambos se encuentran perfectamente adaptados al mundo digital.



los primeros resultados obtenidos, el hecho de integrar de modo activo a los estudiantes al otro lado del canal ha supuesto un éxito, dotando y enriqueciendo de una nueva dimensión bidireccional a esta metodología. Sin duda, el principal aspecto positivo de ello es un fortalecimiento de la implicación y motivación de los estudiantes, al adentrarse, a través de las nuevas tecnologías, en el entorno del *podcasting* como sujetos protagonistas.

Por lo demás, se vuelve a poner de manifiesto la transversalidad metodológica del *podcasting*, en la medida en la que es posible su implementación en cualquier asignatura y nivel, pues, en definitiva, el análisis interdisciplinar e integral de la realidad es un elemento necesario e imprescindible en los estudios universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERDI, I.: “Cómo reconocer y cómo erradicar la violencia contra las mujeres”, en: ALBERDI, I.; ROJAS MARCOS, L., *Violencia: tolerancia cero*, Programa de prevención de la Obra Social “la Caixa”, 2005, págs. 10-89.
- CHACÓN, C. T., PÉREZ, C. J.: “El *podcast* como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera”, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 39, 2011, págs. 41-54.
- GELLES, R. J.: *Intimate Violence in Families*, SAGE publications, 3 Edition, 1997.
- GÓMEZ ISA, F.: “Globalisation, privatisation and Human Rights”, en: DE FEYTER, K.; GÓMEZ ISA, F.(eds.): *Privatisation and Human Rights in the Age of Globalisation*, Intersentia Antwerp - Oxford, 2005, págs. 9-32.
- IGLESIAS GARCÍA, M., GONZÁLEZ DÍAZ, C.: “*Podcasting*, una herramienta de aprendizaje para la docencia universitaria. El caso del ciberperiódico comunic@ndo”, *Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*, núm. 81, 2013, pp.1-11.
- MOLL NOGUERA, R.: “El *podcasting* en la enseñanza del derecho del trabajo: una experiencia prometedora”, en: ROVIRA FERRER, I., ANGLÈS JUANPERE, B. (coords): *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del derecho*, Huygens Editorial, 2021.
- QUINTANA GUERRERO, B.; PARRA DUQUE, C., RIAÑO PEÑA, J. P.: “El *podcast* como herramienta para la innovación en espacios de comunicación universitarios”, *Anagramas*, vol., 15, núm. 30, 2017, págs. 81-100.
- TEROL BOLINCHES, R., ALONSO LÓPEZ, N., PAREJA APARICIO, M.: “La utilización del *podcast* como herramienta pedagógica. Caso de estudio de la asignatura Teoría y Ecología de los Medios Audiovisuales”, *Congreso In-Red 2019*, UPV, 11 y 12 de julio de 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10366>
- TRUJILLO TORRES, J. M.: “Comunicación, innovación, educación y gestión del conocimiento en torno al uso del *podcast* en la educación superior”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 8, núm. 2, 2011, págs. 61-76.
- WESTENDORP, I., WOLLESWINKEL, R.(eds.): *Violence in the domestic sphere*, Intersentia, 2005.



APRENDIZAJE COLABORATIVO MEDIANTE LA APLICACIÓN CONJUNTA DEL BLOG JURÍDICO Y MOODLE

Carlos GÓMEZ ASENSIO
Profesor Contratado Doctor

Departamento de Derecho Mercantil. Universitat de València

RESUMEN: La utilización del blog jurídico del profesor, así como los recursos propios de *Moodle*, constituyen una herramienta idónea para vehicular el aprendizaje colaborativo en el aula. La presente comunicación tiene por objeto la exposición de los principales resultados alcanzados en la implementación de un proyecto de innovación docente centrado en el ámbito del Derecho Concursal, cuya ejecución se ha llevado a cabo mediante el empleo de las herramientas docentes digitales descritas.

De esta forma, la experiencia obtenida evidencia como, tanto la organización de estudiantes entorno a grupos de trabajo colaborativos previa distribución para la asignación y simulación de roles, así como la interacción entre los mismos en la resolución de un problema complejo (aprendizaje basado en problemas, ABP), se ven sustancialmente potenciados mediante la aplicación conjunta del blog jurídico y *Moodle*. En este sentido, ambos recursos digitales del aprendizaje constituyen herramientas idóneas tanto para compartir contenidos informacionales y resultados de aprendizaje de cada grupo de trabajo colaborativo (blog jurídico), como para desarrollar las sesiones de presentación oral pública de los informes elaborados por cada grupo de estudiantes. Igualmente, dichas herramientas docentes digitales permiten vehicular la entrega de las rúbricas de evaluación de los distintos los grupos de trabajo colaborativo, rellenas por los propios alumnos, en el marco de una evaluación entre iguales cualificada.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje colaborativo; simulación de roles; aprendizaje basado en problemas; evaluación entre iguales cualificada; herramientas docentes digitales.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del Derecho en el EEES está interpelada a reformarse. Esta necesidad alude no solo a los contenidos curriculares, que deben ser actualizados de forma constante y periódica, sino también a los modos de enseñar y aprender las ciencias jurídicas, con el propósito de acercarlas al nuevo perfil de alumnado y profesional que requiere la sociedad actual¹. Las estrategias metodológicas deben impulsar y generar la construcción de conoci-

1 CICERO, N. K., *Innovar en la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación?*, en Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, vol. 5, núm. 2, 2018, pág. 91.



miento, siendo necesario promover un proceso reflexivo en el alumnado para que realmente aprenda y construya sus conocimientos de forma efectiva.

La práctica de la abogacía ha cambiado sustancialmente, así como el entorno donde interactúan los/las estudiantes. El sistema de educación tradicional se abre hacia el *lifelong learning*, esto es, un nuevo paradigma de aprendizaje continuo y efectivo que va más allá del aprendizaje de contenidos, buscando la mejora del individuo, a través del desarrollo de competencias, habilidades y destrezas. Este cambio de paradigma obedece a las coordenadas sociales en las que vivimos. Precisamente, un mundo globalizado, de gran cantidad de información, pero fragmentada, de *big data*, *soft law* y de saberes líquidos, las Universidades deben adaptarse a los nuevos moldes y exigencias, especialmente la enseñanza de las Ciencias Jurídicas, habiendo dejado de ser el sistema tradicional suficiente para preparar profesionales capacitados para operar en el mundo jurídico del siglo XXI.

Consecuentemente, junto a los tradicionales esquemas pedagógicos basados principalmente en clases magistrales impartidas por el claustro docente y que no integraban al sujeto discente en su proceso de aprendizaje, aparecen nuevas metodologías activas del aprendizaje, tanto presenciales como interactivas, que tienen por objeto convertir al alumno en el responsable de su propio aprendizaje: tomar parte activa y desarrollar hábitos de reflexión, así como la autonomía y el pensamiento constructivo y crítico; aprender a autoevaluarse; adquirir destrezas importantes para su posterior incorporación al mundo laboral; participar en un entorno social y profesional a través de actividades organizadas con este fin².

La implementación de estas metodologías activas del aprendizaje³, al igual que en general, el aprendizaje y la interacción social, se realiza cada vez más en un entorno virtual, por lo que más allá del manejo eficiente de los recursos, herramientas y utilidades proporcionados por *Moodle*, el docente en el EEES debe ser capaz de diseñar materiales docentes innovadores, así como entornos de aprendizaje y evaluación que permitan la reproducción digital de actividades específicas de entornos académicos y profesionales

- 2 La adquisición efectiva de las numerosas competencias que definen cada titulación requiere que el alumno aprenda haciendo. Resultaría imposible garantizar que nuestros alumnos aprendan a comunicar si en nuestras enseñanzas no hay espacio para que ellos expongan trabajos o elaboren informes. No aprenderán a planificarse si sólo planificamos nosotros. No aprenderán a seleccionar, manejar e integrar la información si nunca consultan otras fuentes que no sean nuestros apuntes o un libro de texto”. Para incluir adecuadamente éstos y muchos otros elementos nuevos en la docencia universitaria, es necesario conocer otras técnicas de enseñanza”, BENITO, A., Y CRUZ, A., *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea, Madrid, 2007, págs. 15-16.
- 3 A modo de referencia sobre las metodologías activas del aprendizaje, lara ortiz, maría l., “Activando a los alumnos: análisis del aprendizaje activo del Derecho”, en *Experiencias de Innovación Docente*, forés julián, b., lara ortiz, maría l., (dirs.), Valencia, Tirant lo Blanch, 2019, págs. 105-115. Id., “Herramientas para favorecer el aprendizaje del Derecho según el perfil del alumnado”, en *Experiencias de Innovación Docente*, forés julián, b., lara ortiz, maría l., (dirs.), Valencia, Tirant lo Blanch, 2019, págs. 123-130.



reales, vinculados especialmente al uso eficiente de las tecnologías digitales, así como de todo el catálogo de recursos digitales de los que dispone la Universidad⁴.

En este sentido, el profesor con Competencia Docente Integral en el mundo digital es un profesor: Generador y gestor de prácticas pedagógicas emergentes; experto en contenidos pedagógicos digitales; práctico reflexivo aumentado; experto en entornos enriquecidos de aprendizaje personal y organizativos; sensible al uso de la tecnología desde la perspectiva del compromiso social; capaz de usar la tecnología para expandir su relación con la familia y el entorno del estudiante⁵.

En consecuencia, la Competencia Digital Docente (CDD) implica de nuevo una actitud proactiva del profesorado en este ámbito, de forma que partiendo de los recursos y herramientas que proporciona Moodle, sea capaz de integrar contenidos pedagógicos digitales y diseñar nuevos entornos digitales de aprendizaje.

Situados en este contexto, el Proyecto de Innovación Docente “Aprendizaje colaborativo de primer y segundo grado para la resolución de la problemática del deudor persona natural insolvente”, RENOVA-PID, UV-SFPIE_PID-1639612, mediante la aplicación de metodologías activas del aprendizaje como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo y la mentoría, involucra a los estudiantes de la asignatura Derecho Mercantil II del tercer curso del Grado en Derecho, en la resolución de la problemática concursal de un empresario individual a través de su participación organizada en grupos de trabajo con simulación de roles.

El proyecto está concebido para su ejecución indistinta tanto virtual, como presencial o semipresencial, instrumentándose en su integridad mediante la digitalización de materiales y estrategias: la propia página web del proyecto –<https://concursaluv.blogs.uv.es/>–, creada como portal de referencia y vehículo a través del cual generar un ecosistema de recursos virtuales para el aprendizaje del alumno, la utilización de las herramientas de evaluación y entrega de tareas de Moodle, así como el recurso a *Blackboard CollaborateTM*.

2. ENTORNO ACADÉMICO PARA LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO

De conformidad con el actual Plan de Estudios del Grado en Derecho de la Universidad de Valencia, los estudiantes son introducidos en el estudio del Derecho Concursal al

4 Acerca de la interrelación entre innovación docente y tecnología, resulta de sumo interés como obra de referencia en la materia, el trabajo de RUIZ RESA, J., *Innovación Docente y Nuevas Tecnologías*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2017, 247 pág.

5 Estos caracteres del profesor con Competencia Docente Integral en el mundo digital son propuestos por, CASTAÑEDA, L., ESTEVE, F., ADELL, J., *¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?*, en RED. Revista de Educación a Distancia, núm. 56, Artíc. 6, 2018, quienes en la p.13 desarrollan el contenido de cada una de las competencias expuestas.



final del segundo curso del Grado en Derecho, con ocasión de los dos últimos temas de la asignatura anual Derecho Mercantil I. La ubicación del Derecho Concursal en esta asignatura se justifica por su relación con el conjunto de su temario puesto que, previamente, se ha expuesto todo el régimen de creación y gobernanza del empresario, en especial empresario social, por lo que es lógico que la última parte de la asignatura se dedique a exponer una de las formas a través de las cuales puede liquidarse y extinguirse un empresario.

Ahora bien, la realidad es que los estudiantes, con carácter general, terminan de cursar la asignatura Derecho Mercantil I recibiendo apenas unas nociones básicas de Derecho Concursal que, en absoluto, les permiten siquiera un manejo mínimo de la materia. Esta circunstancia se explica por tres razones:

La primera, la gran cantidad de temario que comprende la asignatura Derecho Mercantil I, lo que propicia que la exposición del Derecho Concursal se realice con carácter casi residual durante las últimas semanas del curso académico, dedicándole muchísimo menos tiempo del requerido para una mínima comprensión por parte de los estudiantes.

La segunda, el carácter interdisciplinar y complejo de la materia, puesto que su comprensión requiere de un manejo fluido de varias áreas del Derecho: Derecho Mercantil, Derecho Civil, Derecho del Trabajo, Derecho Financiero y Tributario, Derecho Penal, así como Derecho Procesal. El problema radica en que, en segundo curso de Grado de Derecho, el estudiante tan sólo ha comenzado a tomar contacto con algunas de estas materias (otras en cambio, como Derecho Financiero y Tributario se comienzan a cursar en el tercer curso del Grado en Derecho), pero ni domina las mismas, ni las conoce con la profundidad necesaria. De hecho, todas las materias antes enunciadas (a excepción de Derecho Financiero) se presentan por primera vez al estudiante en el segundo curso del Grado en Derecho y cuentan con una asignatura de profundización en el tercer curso del Grado en Derecho. Sería en este momento, en el tercer curso del Grado en Derecho y no en el segundo cuando, después de cursar dichas asignaturas, el estudiante se encontraría en mejor disposición para poder comprender y manejar el Derecho Concursal.

En tercer y último lugar, el Derecho Concursal se encuentra (siempre lo ha estado) en pleno proceso de reforma y expansión, en la actualidad, organizado entorno a una norma de 752 artículos pendiente de una nueva reforma. La extensión de la normativa evidencia la ausencia de tiempo material para siquiera dar una visión mínima del Derecho Concursal con ocasión de los dos últimos temas de la asignatura Derecho Mercantil I.

Las razones expuestas manifiestan la necesidad de abordar un programa de formación de carácter transversal de los estudiantes de Grado en Derecho, en materia de Derecho Concursal, el cual sirva además para reforzar y poner en práctica sus conocimientos sobre las otras áreas del Derecho involucradas en la materia.

De esta forma, la realización del proyecto de innovación docente en el tercer curso del Grado en Derecho y, más concretamente en el seno de la asignatura Derecho Mercantil II resulta particularmente adecuado por varios razones: en primer lugar, porque permite a los



alumnos retomar el estudio del Derecho Concursal con el que finalizaron la asignatura Derecho Mercantil I; en segundo lugar porque la ejecución del proyecto se sitúa en un momento de la progresión académica del estudiante en la cual, ahora sí, a medida que va avanzando el curso y el resto de asignaturas de las otras áreas del Derecho antes mencionadas, va adquiriendo las herramientas necesarias para la comprensión y manejo satisfactorio del Derecho Concursal; y, en tercer lugar, porque el propio temario de la asignatura Derecho Mercantil II integra cuestiones que son abordadas con ocasión del tratamiento de la insolvencia.

3. APRENDIZAJE COLABORATIVO, BLOG JURÍDICO Y MOODLE

Lo expuesto hasta el momento evidencia como el proyecto de innovación docente se construye sobre la aplicación coordinada de varias metodologías activas del aprendizaje –ABP⁶, el aprendizaje colaborativo y la mentoría– en una clase de estudiantes de la asignatura Derecho Mercantil II del tercer curso del Grado en Derecho, para la resolución de la problemática concursal de un empresario individual, a través de la participación organizada de los estudiantes en grupos de trabajo con simulación de roles⁷.

En este sentido, los alumnos se enfrentan a un problema/caso práctico real y complejo acerca de la insolvencia de un deudor persona natural. Para la resolución de dicho problema, los alumnos se dividen en grupos de trabajo colaborativos con simulación de roles, resolviendo cada uno de ellos una parte del problema global⁸.

- 6 Acerca de la potencialidad del aprendizaje basado en problemas como metodología activa del aprendizaje, AA.VV., *El aprendizaje basado en problemas como experiencia de innovación y mejora docente*, GARCÍA GONZÁLEZ, A., (coord.), Madrid, Síntesis, 2017; También MORALES BUENO, P., LANDA FITZGERALD, V., *Aprendizaje Basado en Problemas. Problem-based learning*, en *Theoria*, Vol. 13, 2004, págs. 145-157.
- 7 La idoneidad del Derecho Concursal para la implementación de esta metodología ha sido puesta de manifiesto con anterioridad por OTERO COBOS, MARÍA T., “La simulación del procedimiento concursal como enseñanza del Derecho mercantil”, en *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, C., (coord.), Valencia, Tirant lo Blanch, 2020, págs. 395-402.
- 8 La implementación de grupos de trabajo con simulación de roles es una metodología activa del aprendizaje cuyos caracteres son fácilmente adaptables a la enseñanza del Derecho, así MONTORO SÁNCHEZ, A., “La combinación del método del caso y la simulación en la enseñanza del Derecho procesal civil”, en *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, C., (coord.), Valencia, Tirant lo Blanch, 2020, págs. 361-370; También, en el mismo sentido, VÁZQUEZ RUANO, T., MARÍN CÁCERES, L., “La enseñanza aprendizaje del Derecho privado con perspectiva de futuro: de la clase magistral al aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación”, en *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, C., (coord.), Valencia, Tirant lo Blanch, 2020, págs. 315-321; o incluso ZUMAQUERO GIL, L., “La simulación como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la formación de un jurista: una experiencia en la asignatura Derecho Civil III de la titulación de Grado en Derecho”, en *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, C., (coord.), Valencia, Tirant lo Blanch, 2020, págs. 185-200.



Ahora bien, estos grupos de trabajo se encuentran forzosamente interrelacionados entre sí, ya que la organización del tratamiento de la insolvencia a través de un proceso judicial con diversas fases diferenciadas, determina que el resultado del trabajo de un grupo de estudiantes condicione el trabajo del siguiente grupo y así sucesivamente, de forma que el caso va “evolucionando” a medida que van interviniendo los distintos grupos de estudiantes, siendo su contenido el resultado de la suma de las decisiones que han ido adoptando cada uno de los grupos de estudiantes intervinientes.

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

3.1. Creación de un entorno virtual de aprendizaje

Tal y como se ha adelantado en los epígrafes anteriores, la ejecución del proyecto de innovación docente se vehiculiza mediante el empleo de 3 recursos digitales de aprendizaje: la propia página web del proyecto, *Moodle* y las videoconferencias a través de *Blackboard CollaborateTM*.

Por lo que respecta a la página web del proyecto –<https://concursaluv.blogs.uv.es/>–, la misma constituye el elemento fundamental a través del cual se desarrolla el entorno virtual de aprendizaje para el alumno, puesto que en la misma encontrará, además de información acerca de la organización del proyecto, cronograma, materiales y noticias de interés relacionadas con el ABP propuesto, los informes elaborados por sus compañeros/as integrados en sus respectivos grupos de trabajo colaborativo, materiales de los que necesariamente debe partir (interdependencia), para la resolución de la parte del problema que corresponde a su grupo de trabajo colaborativo en función del rol asignado. En este sentido, la página web del proyecto funcionará como un blog jurídico que se enriquece progresivamente con las aportaciones sucesivas de cada uno de los grupos de alumnos intervinientes, así como los materiales aportados por el profesor a la luz de dichas aportaciones, nueva jurisprudencia o normativa de interés.

Por lo que respecta al uso de *Moodle*, (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), el mismo constituye un Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS) o un Ambiente Virtual de Aprendizaje (VLE), siendo una de las plataformas educativas más usadas en las universidades españolas y, a su vez, una de las que mejor se adapta a las necesidades de las ciencias sociales y jurídicas, puesto que permite generar un aprendizaje en red⁹. En

9 Sobre *Moodle* y otras plataformas digitales usadas de forma vehicular en la docencia véase ALBA CLADERA, F., LÓPEZ PICÓ, R., MARTÍN SALMERÓN A., SÁNCHEZ GARCÍA A., SÁNCHEZ ARCHIDONA-HIDALGO, G., “Herramientas innovadoras transversales en diferentes áreas de conocimiento: experiencias en el uso de Clikers, Moodle, Sakai y Wikis”, en *La Docencia del Derecho en*



nuestro caso, las entregas tanto de los informes de cada uno de los grupos de trabajo colaborativo, como de las rúbricas de evaluación, se realizarán por medio de esta plataforma.

Por último, *Blackboard Collaborate™* será utilizado como herramienta para el desarrollo virtual de las sesiones de exposición pública de cada uno de los grupos de trabajo colaborativo, habida cuenta de su idoneidad para compartir contenidos (presentaciones *power point*), permitir la interacción a través del chat y ordenar un debate con intervenciones sucesivas.

3.2. Evaluación entre iguales cualificada.

Como consecuencia de la anterior configuración del marco de aprendizaje de los alumnos, éste resulta especialmente idóneo para la aplicación de diversas herramientas de actualización de la docencia como: la evaluación entre iguales, las rúbricas de evaluación¹⁰ y, en última instancia la evaluación entre iguales cualificada.

En este sentido, habida cuenta de la interrelación y condicionamiento recíproco existente entre los distintos grupos de trabajo colaborativo en los que se encuentran divididos los estudiantes, la evaluación del resultado del trabajo de cada uno de estos grupos mediante una evaluación entre iguales resulta particularmente idónea, ya que los alumnos tienen una conciencia crítica real del nivel de desempeño de sus compañeros, puesto que el mismo ha terminado por condicionar su propio trabajo¹¹.

En todo caso, para facilitar y guiar la tarea de evaluación de los alumnos, se recomienda como soporte el uso de una rúbrica de evaluación especialmente creada al efecto por el profesor¹². La existencia de la rúbrica fomenta además la implicación de los estudiantes con el resultado del grupo de trabajo, al conocer de antemano los parámetros en base a los cuales van a ser evaluados por sus compañeros.

la sociedad digital, coord. por DELGADO GARCÍA A.M., BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, IG., Barcelona, Huygens Editorial, 2019, págs. 221-231.

10 En general, sobre las rúbricas de evaluación AA.VV., *Rúbricas para la evaluación de competencias*, ALSINA MASMITJÀ, J., (coord.), Barcelona, Octaedro, 2013.

11 Esta misma conclusión puede observarse en el trabajo de GARCÍA GONZÁLEZ, E., LÓPEZ-PERAL, M.A., ANDÚJAR MONTOYA, M.D., “La participación del alumno universitario en el proceso de evaluación: Una experiencia docente de trabajo colaborativo”, en *Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Volumen 2018, ROIG-VILA, R., ANTOLÍ MARTÍNEZ, J.M., LLEDÓ CARRERES, A., PELLÍN BUADES, N., (coords.), Universidad de Alicante, 2018, págs. 459-471.

12 Una referencia que se adapta particularmente al presente caso puede encontrarse en GARCÍA ROS, R., *Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios*, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 2011, págs. 1043-1062.



4. CONCLUSIONES

La ejecución del proyecto de innovación docente “Aprendizaje colaborativo de primer y segundo grado para la resolución de la problemática del deudor persona natural insolvente”, RENOVA-PID, UV-SFPIE_PID-1639612, basado en el aprendizaje colaborativo mediante la aplicación conjunta del blog jurídico y *Moodle*, ha permitido alcanzar las siguientes conclusiones:

En primer lugar, que el uso del blog jurídico y las herramientas para la entrega de tareas de *Moodle*, constituyen instrumentos idóneos para la organización de las actividades y entregas de un proyecto ABP organizado entorno a grupos de trabajo colaborativo.

En segundo lugar, que el uso de estos recursos virtuales para el aprendizaje estimula el interés y la atención de los estudiantes, sobre todo, en la medida que, fruto de la interdependencia derivada de la actuación de las distintas partes dentro del proceso concursal, el alumnado deviene consciente que el resultado de su trabajo depende y condiciona el de sus compañeros, lo que aumenta su implicación en el proyecto.

En tercer lugar, la temática escogida –insolvencia empresario individual–, así como la asignación de toles profesionales, constituyen una verdadera acción para el fomento de la ocupación y el emprendimiento de los estudiantes, por cuanto se enfrentan a la resolución de una problemática real de su entorno que, sin reunir los requisitos de un aprendizaje-servicio, les proporciona sin embargo una experiencia de intervención profesional en la materia.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBA CLADERA, F., LÓPEZ PICÓ, R., MARTÍN SALMERÓN A., SÁNCHEZ GARCÍA A., SÁNCHEZ ARCHIDONA-HIDALGO, G., “Herramientas innovadoras transversales en diferentes áreas de conocimiento: experiencias en el uso de Clikers, *Moodle*, Sakai y Wikis”, en *La Docencia del Derecho en la sociedad digital*, coord. por DELGADO GARCÍA A.M., BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, IG., Barcelona, Huygens Editorial, 2019, págs. 221-231.
- AA.VV., *El aprendizaje basado en problemas como experiencia de innovación y mejora docente*, GARCÍA GONZÁLEZ, A., (coord.), Madrid, Síntesis, 2017.
- BENITO, A., Y CRUZ, A., *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea, Madrid, 2007.
- CASTAÑEDA, L., ESTEVE, F., ADELL, J., *¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?*, en RED. Revista de Educación a Distancia, núm. 56, Artíc. 6, 2018.
- CICERO, N. K., *Innovar en la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación?*, en Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, vol. 5, núm. 2, 2018.



- GARCÍA GONZÁLEZ, E., LÓPEZ-PERAL, M.A., ANDÚJAR MONTOYA, M.D., “La participación del alumno universitario en el proceso de evaluación: Una experiencia docente de trabajo colaborativo”, en *Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Volumen 2018, ROIG-VILA, R., ANTOLÍ MARTÍNEZ, J.M., LLEDÓ CARRERES, A., PELLÍN BUADÉS, N., (coords.), Universidad de Alicante, 2018, págs. 459-471.
- GARCÍA ROS, R., *Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios*, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 2011, págs. 1043-1062.
- LARA ORTIZ, MARÍA L., “Activando a los alumnos: análisis del aprendizaje activo del Derecho”, en *Experiencias de Innovación Docente*, FORÉS JULIÁN, B., LARA ORTIZ, MARÍA L., (dirs.), Valencia, Tirant lo Blanch, 2019, págs. 105-115.
- Id., “Herramientas para favorecer el aprendizaje del Derecho según el perfil del alumnado”, en *Experiencias de Innovación Docente*, FORÉS JULIÁN, B., LARA ORTIZ, MARÍA L., (DIRS.), Valencia, Tirant lo Blanch, 2019, págs. 123-130.
- MONTORO SÁNCHEZ, A., “La combinación del método del caso y la simulación en la enseñanza del Derecho procesal civil”, en *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, C., (coord.), Valencia, Tirant lo Blanch, 2020, págs. 361-370.
- MORALES BUENO, P., LANDA FITZGERALD, V., *Aprendizaje Basado en Problemas. Problem-based learning*, en *Theoria*, Vol. 13, 2004, págs. 145-157.
- OTERO COBOS, MARÍA T., “La simulación del procedimiento concursal como enseñanza del Derecho mercantil”, en *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, C., (coord.), Valencia, Tirant lo Blanch, 2020, págs. 395-402.
- RUIZ RESA, J., *Innovación Docente y Nuevas Tecnologías*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2017, pág. 247.
- VÁZQUEZ RUANO, T., MARÍN CÁCERES, L., “La enseñanza aprendizaje del Derecho privado con perspectiva de futuro: de la clase magistral al aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación”, en *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, C., (coord.), Valencia, Tirant lo Blanch, 2020, págs. 315-321.
- ZUMAQUERO GIL, L., “La simulación como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la formación de un jurista: una experiencia en la asignatura Derecho Civil III de la titulación de Grado en Derecho”, en *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, C., (coord.), Valencia, Tirant lo Blanch, 2020, págs. 185-200.



LA IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA COIL EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

Irene RUIZ OLMO

*Profesora Ayudante Doctora de Derecho Administrativo
Universidad de Sevilla*

RESUMEN: Las tecnologías de la información constituyen un aspecto importante en el proceso de aprendizaje de las competencias previstas en las distintas disciplinas jurídicas y también tienen una especial incidencia en la estrategia de internacionalización del alumnado, actuando también como soporte para la interacción entre docentes y alumnos. De esta forma, la metodología *Collaborative Online International Learning* (en adelante, COIL), proporciona la posibilidad de analizar y abordar ciertas figuras jurídicas que plantean problemas interdisciplinarios y que, deben ser objeto de un análisis transversal.

Al hilo de ello, la comunicación que se presenta aborda cómo se implementa a través de las diferentes fases que lo integran, lo que sin duda contribuye a que los alumnos maximicen la utilidad de las asignaturas en las que se incorpora. Para ello se toma como referencia el COIL llevado a cabo entre algunos profesores que integran el Departamento de Derecho Administrativo de la Universidad de Sevilla y profesoras de la Universidad de Piura (Perú).

PALABRAS CLAVE: tecnologías de la información; *Blackboard Collaborate*; metodología; COIL; interdisciplinariedad.

1. BREVE INTRODUCCIÓN

La metodología COIL puede ser definida como una estrategia de aprendizaje para la internalización en la que distintas redes académicas tienen como finalidad compartir conocimientos¹. Los beneficios son múltiples: por un lado, permite que los profesores establezcan contacto con docentes de otras universidades diseñando actividades de aprendizaje de manera conjunta. Por otro lado, trabajar con esta metodología permite implantar herramientas capaces de contribuir a la formación interdisciplinaria de los alumnos que realizan el COIL mediante la formación de grupos reducidos que integren a varios alumnos y sus respectivos tutores para facilitar la comprensión y el aprendizaje de fenómenos jurídicos

1 VELÁZQUEZ MORENO, D., “Estrategia de aprendizaje innovadora para la internacionalización en casa: metodología COIL”, *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, (2020), vol. 9, pág. 85.



complejos que desbordan los estrictos límites de una única área de conocimiento y que, por tanto, se inscriben de manera formal en diferentes asignaturas.

Una de las características del COIL es que los alumnos se hacen responsables de su aprendizaje a través de las tareas que le proponen los profesores y que constituyen en todo caso una guía para el desarrollo de las actividades que se formulan², las cuales se llevan a cabo a través de una plataforma en común que permite llevar la interacción y el trabajo en equipo de manera sincrónica.

Consecuentemente, uno de los elementos fundamentales viene determinado por la necesaria elección de una herramienta digital para la gestión de la actividad. Como medio virtual en nuestro caso hemos elegido la plataforma *Blackboard Collaborate*, implementada en la Universidad de Sevilla y cuyos alumnos se encuentran familiarizados con la misma. Además, se trata en todo caso de una herramienta muy intuitiva, lo que sin duda ha facilitado su acceso y su manejo en el caso de los alumnos de la Universidad de Piura (Perú). Además, el uso de estas tecnologías que favorecen la comunicación permite el acceso a espacios temporales tradicionales y multiplica las vías de comunicación e interacción³.

Respecto a los beneficios más significativos de esta metodología, que se ha implantado durante el curso académico 2021-2022 de forma conjunta entre la Universidad de Sevilla y la Universidad de Piura (Perú), es en el caso del profesorado su contribución a la mejora de la docencia de otras asignaturas del plan de estudios, facilitando además la ampliación de sus conocimientos. Para los alumnos que participan en esta actividad de implica el análisis de figuras jurídicas dispares que tienen en común el situarse en la penumbra del Derecho público, lo que sin duda constituye una muestra del carácter interdisciplinar de la actividad⁴.

2 GRACIA CARPENA, M.; PEDRERO HUERTA, G., "COIL (Aprendizaje Colaborativos Internacional Online): Experiencias de un intercambio cultural y educativo en periodo de pandemia entre México y España", *Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las ciencias sociales y jurídicas: especial referencia al impacto del covid-19, las nuevas tecnologías y metodologías, las perspectivas de género y la diversidad*, Dykinson, 2021, pág. 207.

3 Vid. GAYTÁN-OYARZUN, J.C., et al. "La Implementación de la Metodología COIL, como estrategia para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje y la movilidad académica y estudiantil en la modalidad virtual", *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, (2022), vol. 11, núm. 1, pág. 141.

4 GAVILÁN IBÁÑEZ, J. M., "Self y Sociedad in Spain and los Estados Unidos: una experiencia de aprendizaje internacional colaborativo en línea (COIL)", *Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento. 15, 16, 17, 18, 19 y 20 de noviembre de 2021*, Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP), 2021, pág. 152.



2. DELIMITACIÓN DE LOS OBJETIVOS

La identificación de figuras y problemas jurídicos adecuados para su tratamiento transversal por parte de los alumnos constituye sin duda alguna uno de los principales desafíos de la actividad para los profesores implicados.

La constitución de grupos de trabajo que integren preferiblemente alumnos con intereses dispares en distintas áreas del Derecho favorece un tratamiento coordinado de distintos problemas jurídicos relacionados entre sí y que pueden ser a su vez abordados de forma independiente. Lo que a su vez, ofrece a los alumnos la oportunidad de extender el estudio de los problemas que se plantean en las actividades que se proponen más allá de los estrictos límites de la rama de conocimiento en la que a priori se integran.

La utilidad de esta metodología para los alumnos radica en que, como ya se ha advertido, les otorga una visión completa de figuras jurídicas que tienen carácter transversal. Para ello es necesario que en este proceso formativo participen profesores de diversas áreas de conocimiento que puedan ofrecer herramientas conceptuales y analíticas complementarias al alumno.

También se establece como objetivo favorecer el diálogo y el debate crítico entre profesores de diferentes universidades como entre los alumnos interesados en llevar a cabo esta actividad. En particular, la constitución de grupos reducidos de alumnos que elaboran simultáneamente esta actividad permite a los alumnos apreciar de manera concreta la interconexión entre fenómenos jurídicos semejantes, así como debatir entre ellos y con los distintos profesores encargados de los grupos de trabajo.

Para ello es necesario realizar reuniones periódicas de todos los miembros implicados mediante, por ejemplo, la creación de espacios de debate y reflexión interdisciplinar en los que, además se podrá tener acceso a materiales de apoyo para la elaboración de la actividad.

Los resultados de la actividad y, en concreto, el índice de satisfacción del alumnado participante se medirá a través de la realización de una encuesta anónima que el equipo de trabajo preparará en su momento.

3. PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

3.1. Fase *Rompehielo*

- SEMANA 1. Cada docente en su clase expone las líneas maestras del COIL. Ello lo puede hacer cada docente cuando considere oportuno. La idea que tenemos en la Universidad de Sevilla es hacerlo simplemente el primer día de clase, en el que se acostumbra a dar las pautas docentes y de evaluación.



Los alumnos deciden si quieren o no participar y comunican su intención de participar a su profesor. En su comunicación, deben indicar al profesor: nombre, apellidos, correo electrónico y DNI.

Posteriormente, se envía al coordinador de la actividad un listado de los alumnos interesados de cada grupo o asignatura en formato EXCEL, en el que se muestran los datos identificativos del alumno así como la carrera que están cursando.

Se busca que sean grupos paritarios de alumnos españoles-peruanos. Además, los alumnos españoles estarán mezclados. Cada grupo quedará numerado de modo que pueda identificarse. El coordinador remite a cada profesor de España un listado en el que se indican todos sus alumnos y el grupo al que pertenecen.

En ese mismo momento, los profesores cuelgan en la plataforma de enseñanza virtual el cuestionario inicial. En realidad, este cuestionario podría estar disponible en la plataforma de enseñanza virtual incluso desde el principio de curso. El cuestionario inicial tendrá dos partes, una primera para la actividad intercultural y una segunda con cuestiones más académicas y que se recuperarán en la segunda sesión sincrónica.

El cuestionario inicial tiene por objeto crear un primer contacto entre los alumnos pertenecientes a un mismo grupo de trabajo, de Perú y España, de modo que en siguientes sesiones pueda afrontarse más fácilmente un trabajo académico. Además, el cuestionario puede servir de excusa para charlar sobre cualquier otro tema.

Por lo tanto, cada profesor: (1) cuelga en la plataforma de enseñanza virtual el listado de sus alumnos (solo de sus alumnos) con la asignación de grupos, de modo que los alumnos sepan en qué grupo están y (2) envía un correo electrónico a todos los miembros (sean alumnos suyos o no) de cada grupo de los que va a encargarse con los datos de contacto. Con ello, cada alumno recibe un correo “de bienvenida” de un profesor español y de un profesor peruano. En dicho correo se le comunica la identidad de los alumnos de su grupo y el correo electrónico, de modo que pueden ponerse en contacto.

- SEMANA 2. Los alumnos pueden ponerse en contacto entre sí a través del medio de comunicación que les resulte más conveniente. Para ello, el profesorado ha proporcionado los datos de los miembros del grupo a cada alumno.

Se hace una primera reunión sincrónica a través de la plataforma *Blackboard Collaborate* de todos los alumnos, españoles y peruanos en la que se hace una presentación del COIL. Tras la misma, la reunión tendría dos partes. En primer lugar, los alumnos quedarían distribuidos en sus grupos durante 30 ó 45 minutos para hablar sobre el cuestionario inicial, centrándose en la primera parte. En segundo lugar, haríamos una puesta en común en la que portavoces de cada grupo comentarían de qué se ha hablado en su grupo, qué les ha llamado más la atención.



3.2. Tarea central

- SEMANA 3. Los profesores proporcionan a los alumnos un caso práctico sobre el tema del COIL. Lo ideal es simplemente colgar el caso práctico en la plataforma de enseñanza virtual. Los alumnos se toman unos días para ver este material de forma individual.
- SEMANA 4. Los estudiantes vuelven a reunirse en equipos de trabajo interdisciplinarios de forma telemática para poner en común el trabajo individual realizado la semana anterior y elaboran un documento consolidado fruto de esta puesta en común. Los grupos de alumnos para la experiencia académica son los mismos que para la experiencia intercultural. Alguien de cada grupo de trabajo envía este documento respuesta “hispano-perunana” al profesor tutor español y al profesor tutor peruano.

El profesor tutor revisa la respuesta de este caso práctico, simplemente para verificar que se ha hecho y, al mismo tiempo, para ver qué resultado ha tenido la experiencia COIL. Al mismo tiempo, los profesores de Perú seleccionan un grupo por cada pregunta del caso práctico, cuya respuesta sea más acertada o interesante. De igual modo, los profesores españoles seleccionan un grupo por cada pregunta del caso práctico. De esta forma, tendremos uno o dos grupos seleccionados por cada pregunta del caso práctico para que sean éstos quienes expongan la respuesta en la segunda sesión síncrona.

Cada profesor tutor español envía al coordinador el listado de alumnos que han realizado la actividad. Con ese listado se hará un certificado de participación que se pondrá a disposición de los alumnos al final de la actividad. Ello servirá para incentivar la participación de los alumnos.

3.3. Colaboración y reflexión

- SEMANA 5. Se lleva a cabo una segunda sesión síncrona, de carácter académico, a través de la plataforma de *Blackboard Collaborate*. En la misma, los grupos seleccionados exponen el caso práctico, permitiendo también la participación de alumnos de otros grupos. Los profesores van completando las respuestas de los alumnos. Asimismo, se traerían al debate el segundo bloque de preguntas que se facilitó con el cuestionario inicial. Estas otras preguntas, mucho más cercanas a lo cotidiano de los alumnos, irían dirigidas a los grupos de alumnos que no han sido seleccionados para la exposición del caso práctico.
- SEMANA 6. A lo largo de esta semana los estudiantes harían individualmente una memoria en la que se deben exponer sus conclusiones personales de la experiencia COIL, tanto desde un punto de vista metodológico en relación con el trabajo en gru-



po interdisciplinar e intercultural, como respecto a los contenidos relacionados con el temario aprendido. Esta memoria estaría guiada con la introducción de una serie de preguntas procedimentales, útiles también como elemento de reflexión para los docentes, y de preguntas de contenido relativas al temario y los materiales elaborados por los alumnos a lo largo del COIL.

Los alumnos envían la memoria a su profesor (no al tutor asignado a cada grupo de alumnos).

4. EJEMPLO CUESTIONARIO INICIAL COIL

Preguntas para desarrollar el espacio de socialización de la primera actividad sincrónica:

1) Preséntate a tus compañeros de grupo, indicando tu nombre y qué estudias. Puedes añadir qué salidas profesionales tiene tu titulación o qué perspectivas profesionales tienes tú en concreto.

2) ¿Consideras importante para tu vida académica y profesional la adquisición de capacidades de trabajo en grupo, en un ambiente multidisciplinar y multicultural?

3) ¿Has participado previamente en alguna experiencia de internacionalización en tu formación universitaria? En caso afirmativo, ¿de qué tipo era?

4) Con el módulo de Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL), realizarás actividades conjuntas con estudiantes de una Universidad extranjera (Universidad de Piura (Perú/ Universidad de Sevilla), ¿en qué medida crees que influirá esta experiencia en tu formación?

5) Brevemente, ¿cómo presentarías la realidad actual de tu país –social, cultural y económica– a alguien de otro país?

5. CONCLUSIONES

La metodología COIL ofrece beneficios múltiples, logrando un posicionamiento diferenciador del alumnado que participa en él, a través de estrategias que sin duda puede incorporarse incluso en los planes de estudios sea cual sea el área temática y nivel, involucrando a los principales actores de la educación, docentes y alumnos.

En el mismo sentido, esta metodología resulta propicia para proponer fórmulas de coordinación transversal que permitan a los alumnos formarse de manera interdisciplinar en el manejo de fuentes, instituciones y figuras jurídicas cuyo estudio ya aplicación práctica, trasciende de una rama específica del Derecho.



BIBLIOGRAFÍA

- GAVILÁN IBAÑEZ, J. M., "Self y Sociedad in Spain and los Estados Unidos: una experiencia de aprendizaje internacional colaborativo en línea (COIL)", *Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento. 15, 16, 17, 18, 19 y 20 de noviembre de 2021*, Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP), 2021, págs. 152-163.
- GAYTÁN-OYARZUN, J.C., *et al.* "La Implementación de la Metodología COIL, como estrategia para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje y la movilidad académica y estudiantil en la modalidad virtual", *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, (2022), vol. 11, núm. 1, págs. 141-149.
- GRACIA CARPENA, M.; PEDRERO HUERTA, G., "COIL (Aprendizaje Colaborativos Internacional Online): Experiencias de un intercambio cultural y educativo en periodo de pandemia entre México y España", *Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las ciencias sociales y jurídicas: especial referencia al impacto del COVID-19, las nuevas tecnologías y metodologías, las perspectivas de género y la diversidad*, Dykinson, 2021, págs. 207-224.
- MIR ACEBRÓN, A., "Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo", *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, núm. 6, (2008), págs. 1-16.
- OSORIO GUZMÁN, M.; PRADO ROMERO, C., "Efectos económicos, escolares y de salud del COVID-19 en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos", *Enseñanza e Investigación En Psicología*, núm. 3, (2021), págs. 90-100. <https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/178/113>.
- VELÁZQUEZ MORENO, D., "Estrategia de aprendizaje innovadora para la internacionalización en casa: metodología COIL", *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, (2020), vol. 9, págs. 85-86.



DERECHO PENAL EN LA RED: UNA WEB DISEÑADA CONJUNTAMENTE POR PROFESORES Y ESTUDIANTES COMO HERRAMIENTA *ONLINE* DE AUTO-APRENDIZAJE AUTÓNOMO

María Isabel MONTSERRAT SÁNCHEZ-ESCRIBANO
Profesora Contratada Doctora de Derecho Penal
Universitat de les Illes Balears

Antonia PANIZA FULLANA
Catedrática de Universidad de Derecho Civil
Universitat de les Illes Balears

Belén FERRER TAPIA
Profesora Contratada Doctora de Derecho Civil
Universitat de les Illes Balears

RESUMEN: El presente trabajo describe la experiencia de innovación docente desarrollada por los miembros del proyecto de innovación docente *Herramientas online para el aprendizaje autónomo de los delitos contra la ordenación del territorio, el patrimonio histórico y el medio ambiente*. Esta ha consistido en el diseño y creación conjunta de una web por parte de profesores y estudiantes para el estudio y análisis transversal de materias relacionadas con el medio ambiente, la ordenación del territorio y el patrimonio histórico. El objetivo de este proyecto era el de potenciar e implantar entre el alumnado no solo la idea de acceso *online* a contenidos sino de creación de los mismos como medio para conseguir una discriminación satisfactoria de contenidos y como metodología para el auto-aprendizaje autónomo. Los resultados de esta experiencia han sido extremadamente positivos, con una participación casi total de los estudiantes a los que se les ha ofrecido la experiencia, así como una satisfacción global de los profesores que han participado en el proyecto.

PALABRAS CLAVE: delitos; medio ambiente; ordenación del territorio; patrimonio histórico; responsabilidad; aprendizaje autónomo; herramientas tecnológicas.

1. INNOVACIÓN, LABOR DOCENTE Y EDUCACIÓN *ONLINE*: ¿QUÉ ES O QUÉ DEBE SER INNOVAR A DÍA DE HOY?

Como es sabido, Internet nos ha abierto la puerta de la sociedad de la información, siendo el gran artífice de un importante cambio, cuyas consecuencias todavía no somos capaces de valorar. Desde hace décadas, podemos acceder a todo tipo de información en tiempo real y a solo un click de nuestro ordenador o dispositivo móvil. En el ámbito de la enseñanza universitaria, esto ha conducido a que la antigua labor del profesor de transmitir



sus conocimientos en una clase magistral haya dejado de ser la “casi” única función del profesor universitario en su faceta docente. Ello porque el alumno ya tiene esa información a su alcance, desde su propio domicilio, y en tiempo real. Así, el éxito del actual docente y de la enseñanza en sí misma ya no radica solamente en la preparación, estructuración y exposición oral de una materia, sino en la conjugación de esta con alguna técnica de innovación docente y mejora de la calidad de la enseñanza universitaria.

Durante los últimos años, pues, los profesores universitarios hemos implementado distintas técnicas de innovación docente basadas en la utilización de herramientas tecnológicas para facilitar a los estudiantes el acceso a la información, igual que lo hace Internet. Internet ha sido concebido como innovación hasta el punto en que ha dejado de serlo. Ahora nos encontramos con que el espacio virtual que hemos creado permite que tanto docentes como discentes tengan acceso a una ingente información sobre la materia objeto de la asignatura. Pero este acceso a la información se ha convertido en un arma de doble filo: por un lado, el alumno debe poseer las habilidades suficientes para gestionar toda la información que recibe; por el otro, el docente debe mostrarse siempre disponible para enseñar a sus alumnos a gestionar la información, desechando la que carece de valor jurídico y centrándose en la verdaderamente importante. Y este es el camino que a nuestro juicio todavía queda por recorrer. Ciertamente es que hoy en día no se puede concebir la docencia sin la innovación tecnológica, pero... aunque docencia e innovación docente deben ir de la mano, cabe preguntarse ¿en qué debe consistir ahora esta innovación?

Los dos últimos años de pandemia nos han obligado a innovar a crear nuevas metodologías para adaptarnos a una modalidad de docencia exclusivamente *online*. No podíamos estar tan cerca y tan pendientes de los estudiantes y esto ha marcado importantes cambios—especialmente la potenciación del trabajo autónomo del estudiante— y, en nuestro caso, nos ha hecho reflexionar acerca de cuál es o “debe ser” la labor del docente y cuál la del discente. Somos conscientes de la necesidad que tienen nuestros alumnos de Derecho de tener una base, unas explicaciones claras de los principios esenciales que influyen en nuestro ordenamiento jurídico, es decir, de ese contenido absoluto e inmutable que tiene el Derecho, y esta labor sólo se puede realizar a través de unas clases presenciales, pero también somos conscientes de que, hoy en día, el discente espera algo más del docente, y viceversa.

2. PLANTEAMIENTO DE LA EXPERIENCIA: OBJETIVOS Y DESAFÍOS A TENER EN CUENTA

Aquello que hemos aprendido durante los tiempos de la pandemia con la docencia *online*, se aprovecha ahora como complemento y estímulo de la docencia presencial. Sobre esta base, durante el curso académico 2021-2022 hemos desarrollado una experiencia docente centrada en una conjugación de nuevas tecnologías y en la interdisciplinariedad que, creemos, da una visión más amplia de las materias que conforman la carrera de Derecho,



interrelacionables entre sí. Esta ha sido puesta en práctica por un grupo de profesores de la Universitat de les Illes Balears con un amplio recorrido en innovación docente¹ y que, como se ha indicado, aúna las dos ideas expuestas: se basa en la interdisciplinariedad y las herramientas tecnológicas que nos permiten un juego con diferentes posibilidades para atraer la atención de los estudiantes y potenciar el trabajo autónomo del alumno (Gil Vázquez y otros, 2013).

Concretamente, ha consistido en la creación de un portal web, del que se describirá su funcionamiento, con diferentes pestañas y temas incentiva a los alumnos al estudio de algunos delitos, pero con otra mirada: la del trabajo autónomo. El estudiante no debe quedarse en el análisis penal de los mismos, sino que tiene que ir más allá. Por ello, se plantean en el mismo caso cuestiones de Derecho Internacional Privado, de Derecho Penal y de Derecho Civil que también tienen que resolverse, utilizando las técnicas de co-teaching, del co-working y del net-working, que nuestro equipo ya ha tratado en otras ocasiones (Ferrer Tapia y otros, 2017). Se acerca mucho más a la realidad práctica con la que se encontrarán los estudiantes al acabar el Grado, ya que no se presentarán los problemas prácticos en compartimentos estancos, ni por asignaturas como se hace en la docencia habitual en nuestras aulas universitarias.

¿Cómo se plantea esta experiencia de innovación docente? ¿Qué se pretende conseguir? ¿Cuál es su finalidad? Esto es lo que se presenta en este trabajo, una experiencia que, como se verá, ha resultado ser muy positiva, aun teniendo en cuenta todos los pros y contras con los que se va a encontrar para su implantación en el aula: El primer escollo que tenemos que sortear los docentes de Derecho es la motivación del discente. El segundo la masificación de las aulas. El tercero una importante inversión en tiempo y esfuerzo. Todos estos factores se han tenido en cuenta en el diseño de la experiencia docente y se han reflejado especialmente en la organización de las tareas, la participación de los estudiantes, así como la carga de trabajo de las diferentes asignaturas. A este efecto, el tema de la coordinación entre profesores es fundamental y no siempre fácil, de acuerdo con la organización de los planes de estudio de Derecho. La transversalidad se hace especialmente complicada, solo iniciativas de este tipo la harán posible, salvando numerosos obstáculos. En este sentido, para poder desarrollar esta experiencia docente, los estudiantes deben tener una base teórica sólida, dominando los principales conceptos y fundamentos de la temática en cuestión. Solo así, se conseguirán los objetivos propuestos. Esta experiencia complementa la formación, no sustituye otras metodologías también necesarias para poder adquirir todas las competencias. Todo ello se verá a lo largo de las próximas páginas.

1 Solo como muestra de experiencias anteriores de los miembros del equipo: *Proyecto inter-educa: Nuevas estrategias para una óptima re-planificación de la docencia a distancia*, Antonia Paniza Fullana, María Isabel Montserrat Sánchez-Escribano, Libro de Actas del X Congreso Universitario Internacional sobre Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia: (CUICIID 2020); *Una experiencia de net-working en la enseñanza del Derecho* María Isabel Montserrat Sánchez-Escribano, Antonia Paniza Fullana, Evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior: XVI FECIES. Libro de actas.



2. PRESENTACIÓN Y OBJETO DEL PROYECTO

Esta experiencia de innovación docente se ha enmarcado en el proyecto de innovación docente que lleva por título *Herramientas online para el aprendizaje autónomo de los delitos contra la ordenación del territorio, el patrimonio histórico y el medio ambiente*, y se ha desarrollado a raíz del módulo dedicado a los delitos contra la ordenación del territorio, el patrimonio histórico y el medio ambiente de la asignatura 20427 - Delitos contra el patrimonio y contra los bienes jurídicos supraindividuales del Grado de Derecho y de la doble titulación de Administración de Empresas y Derecho. No obstante, ha tenido un carácter transversal, ya que en realidad dichos temas se han tratado desde una perspectiva abierta y transversal incorporando aportaciones de Derecho civil y de Derecho Internacional Privado.

En él han participado seis profesores de la Universitat de les Illes Balears de cuatro áreas de conocimiento distintas, tres de Derecho y uno de Ingeniería Informática: como investigadora principal la doctora María Isabel Montserrat Sánchez-Escribano, Profesora Contratada Doctora de Derecho Penal, y como miembros: la doctora Antonia Paniza Fullana, Catedrática de Derecho Civil, el doctor Javier Varona Gómez, Profesor Titular de Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial, la doctora Belén Ferrer Tapia, Profesora Contratada Doctora de Derecho Civil, el doctor Josep Gunnar Horrach Armo, Profesor Contratado Doctor de Derecho Internacional Privado, y Mónica Ruiz-Coello Frontana, Profesora Ayudante de Derecho Internacional Privado.

Por lo que se refiere a los estudiantes, se ha ofrecido participar en el proyecto a 125 estudiantes, 80 de 3º de Grado de Derecho y 45 de 4º de la doble titulación en Grado de Derecho y Administración de Empresas, de los cuáles se han apuntado finalmente, tal y como se expondrá en el apartado de resultados, 119.

3. METODOLOGÍA

La experiencia de innovación se ha desarrollado en dos fases con una sistemática similar: una primera llevada a cabo por el profesorado y otra segunda realizada por el alumnado. Cabe destacar que, tanto el profesorado como el alumnado participante ha realizado las mismas tareas: realización de diferentes entradas web, búsqueda y comentario de legislación y jurisprudencia, redacción de casos prácticos para “*Problem based learning*” y de preguntas test para autoevaluación.

Todas estas tareas se han llevado a cabo siguiendo la metodología propia del ámbito jurídico:

1) Realización de un estudio de la regulación supranacional y nacional vigente en la materia. Para llevar a la práctica este punto se ha llevado a cabo una previa de recopilación y revisión del material bibliográfico y jurisprudencial existente en la materia. En este punto



resultan de particular interés, asimismo, los Informes emitidos por organismos oficiales tanto de corte nacional como internacional, los cuales reportan la problemática práctica que se plantea en cada una de las materias objeto del proyecto.

2) Planteamiento de propuestas de gamificación relacionadas con las materias analizadas. En este sentido, se ha previsto que el diseño de la página web con cinco pestañas diferentes: una dedicada a la formación y consulta de los contenidos teóricos por parte del estudiante, otra dedicada a la normativa, una tercera que contenga jurisprudencia en la materia y, finalmente, una cuarta y una quinta en la que se incluyan distintas experiencias de gamificación y actividades docentes de innovación, respectivamente.

3) El último paso lo ha supuesto la materialización de los pasos anteriores en el diseño de la página web, así como la contribución y utilización de la misma por parte de los profesores y de los estudiantes. En lo que respecta a estos últimos, todo el equipo de profesores de las materias que forman parte del proyecto, docentes en el Grado de Derecho, han verificado que los contenidos de las actividades de la web son útiles para la adquisición de las competencias y habilidades de los estudiantes.

4. HERRAMIENTAS TECNOLÓGICO-EDUCATIVAS UTILIZADAS

Como ya se ha expuesto anteriormente, el proyecto ha consistido en la creación de un sitio web, en el que se presentan muchas posibilidades para los estudiantes. En las diferentes pestañas se que pueden encontrar las siguientes herramientas: píldoras informativas, normativa aplicable, jurisprudencia sobre la materia estudiada, casos prácticos y herramientas para la autoevaluación.

Las cápsulas informativas, además de dar unas nociones y definiciones básicas de la materia ayudan a que los alumnos, a partir de aquella información, sean capaces de desarrollarla buscando bibliografía y completar sus conocimientos sobre la materia. En la pestaña de jurisprudencia, pueden encontrar diferentes resoluciones de los tribunales de distintas instancias para entender la problemática planteada. El apartado de normativa recoge las principales normas aplicables. La legislación y la jurisprudencia son fundamentalmente de Derecho público, pero ello no impide que el Derecho privado y, en concreto, el Derecho civil e Internacional Privado, también tengan su parte en estos temas. Finalmente, se ha incorporado un apartado de autoevaluación, en el que los estudiantes pueden realizar test que prueben sus conocimientos.

Por lo que se refiere al contenido, un ejemplo nos ayudará a entender mejor el planteamiento realizado. Se puede pensar en el caso de molestias causadas por ruido de los vecinos o actividades industriales y las inmisiones entre inmuebles vecinos. ¿Quién responde por las molestias causadas cuando vayan más allá de una actuación “normal” entre vecinos? Estamos en sede de relaciones de vecindad y las conocidas inmisiones. Añadimos con ello, un nuevo punto de vista al estudio de los temas tratados. O, por otra parte, un caso prác-



tico sobre patrimonio histórico como el que se presenta sobre una copropiedad de un bien calificado como bien de interés cultural, también puede hacer más atractivo y completo el estudio de este tema.

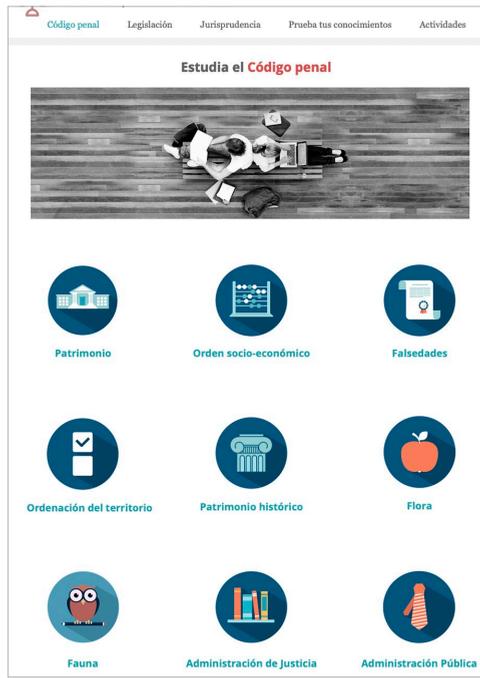
5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El proyecto ha consistido en el desarrollo de una página web llamada “Derecho penal en la Red”, ubicada en el siguiente dominio: <http://derechouib.wixsite.com/derechopena-lenlared>

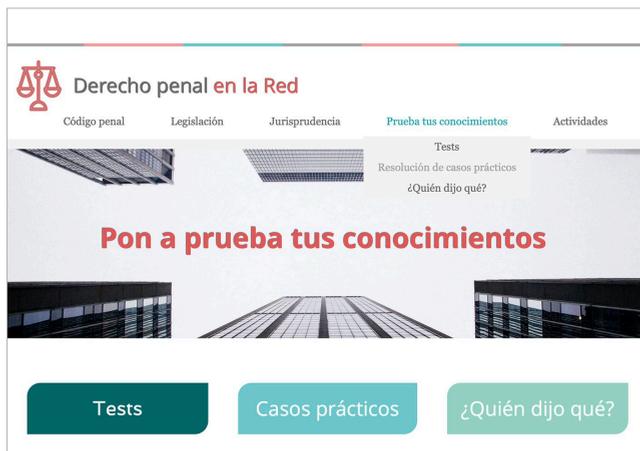
El primer paso lo constituyó la creación de la interfaz web por parte de la profesora María Isabel Montserrat Sánchez-Escribano, con el asesoramiento del profesor Javier Varona Gómez, profesor de Ingeniería Informática. La web tiene como portada principal una página informativa con diferentes citas de autores jurídicos. En la parte superior se han creado cinco pestañas que permiten acceder a los distintos contenidos de la web:



La primera pestaña está dedicada al Código penal. Esta contiene dos opciones posibles en las que bien se puede consultar el texto Código penal o bien acceder a un espacio de estudio donde se analizan los distintos delitos relacionados con la asignatura objeto del proyecto; una segunda pestaña dedicada al análisis de la legislación penal especial:



A continuación, una pestaña dedicada al análisis y comentario de la jurisprudencia existente en la materia; después se dedica un apartado a la autoevaluación de conocimientos, en el que se realizan test de autoevaluación y resolución de casos prácticos corregidos por el profesor; y, finalmente, se ha abierto un espacio para la realización de actividades adicionales de innovación docente, tales como la previsión de *co-teachings*, metodología que ya hemos empleado en otras experiencias docentes en años pasados.





A partir de esta creación base de la página web, la experiencia se ha desarrollado en dos fases que comparten una metodología similar: una primera llevada a cabo por el profesorado y otra segunda realizada por el alumnado. Cabe destacar que, tanto el profesorado como el alumnado participante ha realizado las mismas tareas: realización de diferentes entradas web, búsqueda y comentario de legislación y jurisprudencia, redacción de casos prácticos para “*Problem based learning*” y de preguntas test para autoevaluación. La diferencia entre ambos colectivos ha estribado en las cuestiones a tratar. Así pues, el colectivo de profesores se ha ocupado de cuestiones de interpretación y aplicación complejas y con aspectos conflictivos relacionados con los temas objeto de estudio en el proyecto: Patrimonio Histórico, Medio Ambiente y Ordenación del Territorio. Los estudiantes, en cambio, han tratado los distintos elementos de los delitos contenidos en el Código penal en la materia. El objetivo de que ambos realizaran las mismas actividades tenía como finalidad que los profesores sirvieran como modelo a los estudiantes en la realización de sus tareas.

Por lo que se refiere a estas, eliminando a nuestro colaborador informático –que se ocupado, según se ha indicado, de las cuestiones más técnicas del desarrollo web junto con la investigadora principal del proyecto– a los profesores se les han dado tres plazos para diseñar y enviar el contenido que quisieran incorporar a la web. Así, desde el mes de octubre hasta el mes de febrero, en cada uno de estos plazos, a los profesores se les solicitaron la entrega del siguiente contenido: legislación en las respectivas ramas en la materia (suficiente enlaces) y dos o tres sentencias en la materia, dos píldoras informativas a modo pequeñas entradas de blog de entre 500 y 1000 palabras, un caso práctico y 10 preguntas tipo test sobre el tema. Se muestra a continuación captura de un supuesto práctico elaborado por la profesora Belén Ferrer Tapia.

SUPUESTO PRÁCTICO SOBRE PATRIMONIO HISTÓRICO

Don Benigno, ~~Ecobastata~~ S.L., doña Rosana , don Belinda , don Hugo , don Ramón y doña Patricia son titulares pro indiviso de la finca registral nº ..., inscrita en el Registro de la Propiedad nº 5 de Palma de Mallorca en el libro NUM001 del Ayuntamiento de Santa María,tomo NUM002 , la cual tiene una extensión de cinco mil seiscientos veintitrés metros cuadrados y doce decímetros cuadrados, consistente en un conjunto monumental histórico-artístico en el que se integra el Museo Convento de Nuestra Señora de la Soledad, conocido también por “Cañ Conrado”, sito en el municipio de Santa María del Cañi, habiendo sido declarado dicho convento como bien de interés cultural con categoría de monumento por el Ministerio de Cultura en virtud de Real Decreto 921/1990, de 13 de julio (sic), publicado en el BOE de 17 de julio de 1990. De la total propiedad corresponde al actor Sr. Benigno una tercera parte por título de herencia, tras el fallecimiento de su padre don Pedro Ciriaque, a la entidad ~~Ecobastata~~ S.L. otra tercera parte por compraventa a don Federico mediante escritura pública de fecha 29 de diciembre de 2000; y a los demandados, la tercera parte restante por herencia de don Pelayo, esposo y padre respectivamente de los referidos demandados.

Don Benigno y ~~Ecobastata~~ S.L. pretenden la división del inmueble frente a doña Rosana, don Belinda, don Hugo, don Ramón y doña Patricia, que se oponen a ello. ¿Es posible la división del inmueble y la correspondiente adjudicación a los distintos comuneros?

Normativa aplicable al caso:

Ley núm. 16/1985 de 25 de junio.

Ley del Patrimonio Histórico Español. RCL 1985/1547

- art. 19: aplica norma [F.5.]

Real Decreto de 24 de julio 1889.

Código Civil. LEG 1889/27

- art. 401: aplica norma [F.5.]
- art. 400 párr. 1º: aplica norma [F.4.]
- art. 404: aplica norma [F.6.]

Resolución del caso:

STS de 30 de abril de 2009



En lo que concierne al trabajo a los estudiantes, a modo preparatorio se realizó una consulta para la formación de grupos de trabajo a selección del alumno o alumna. Teniendo en cuenta que la participación en el proyecto de los estudiantes fue elevada y que algunos de ellos solicitaron trabajar temas adicionales, se optó por una distribución del temas más amplia, incluyéndose también algunos delitos contra el orden socioeconómico y contra el patrimonio. A continuación se puede observar la selección de temas así como la distribución de estos por parte de los estudiantes.

Los meses asignados • El meu estal personal • Ajuda • Fórum d'últims • Biblioteca • UIB • Català (ca) • Montserrat Sánchez-Escribano, María Isabel

- GRUPO 1: ADMINISTRACIÓN DESELEAL
- GRUPO 2: APROPIACIÓN INDEBIDA
- GRUPO 3: FRUSTRACIÓN EN LA EJECUCIÓN
- GRUPO 4: INSOLVENCIAS PUNIBLES
- GRUPO 5: PROPIEDAD INTELECTUAL
- GRUPO 6: PROPIEDAD INDUSTRIAL
- GRUPO 7: CORRUPCIÓN EN LOS NEGOCIOS
- GRUPO 8: DELITOS SOCIETARIOS
- GRUPO 9: RECEPCIÓN
- GRUPO 10: BLANQUEO
- GRUPO 11: HACIENDA PÚBLICA
- GRUPO 12: SEGURIDAD SOCIAL
- GRUPO 13: ORDENACIÓN DEL TERRITORIO
- GRUPO 14: PATRIMONIO HISTÓRICO
- GRUPO 15: RECURSOS NATURALES Y MEDIO AMBIENTE
- GRUPO 16: FLORA, FAUNA Y ANIMALES

[Deixa la meua resposta.](#)

Respostes

Opciones de la lista	No contestada correcta	GRUPO 1: ADMINISTRACIÓN DESELEAL	GRUPO 2: APROPIACIÓN INDEBIDA	GRUPO 3: FRUSTRACIÓN EN LA EJECUCIÓN	GRUPO 4: INSOLVENCIAS PUNIBLES	GRUPO 5: PROPIEDAD INTELECTUAL	GRUPO 6: PROPIEDAD INDUSTRIAL	GRUPO 7: CORRUPCIÓN EN LOS NEGOCIOS	GRUPO 8: DELITOS SOCIETARIOS	GRUPO 9: RECEPCIÓN	GRUPO 10: BLANQUEO	GRUPO 11: HACIENDA PÚBLICA	GRUPO 12: SEGURIDAD SOCIAL	GRUPO 13: ORDENACIÓN DEL TERRITORIO	GRUPO 14: PATRIMONIO HISTÓRICO	GRUPO 15: RECURSOS NATURALES Y MEDIO AMBIENTE	GRUPO 16: FLORA, FAUNA Y ANIMALES
Numero de respuestas	4	5	6	3	1	5	6	7	3	2	6	4	4	0	7	4	4

Tras este proceso, se les solicitó la entrega de un borrador para ser corregido por el profesorado y, tras ello, la redacción final de la entrada web.

Todas las entradas fueron introducidas en la web por la investigadora principal del proyecto. Se muestra, a continuación, una entrada de la web. Este es el resultado de una de ellas realizada por los profesores de Derecho Internacional Privado Josep Gunnar Horrach Armo y Mónica Ruiz-Coello Frontana:

6. RESULTADOS

Los resultados del proyecto fueron extremadamente positivos. De los dos grupos en los que se ofreció realizar esta experiencia de innovación docente participaron 119 de 125 estudiantes, un total de 42 de 45 en uno de los grupos y 77 de 80 en el otro grupo. Según las encuestas realizadas tanto al estudiantado como al profesorado, en general la experiencia se describe como muy positiva. Los primeros no resaltaron como elevada la carga de trabajo que les supuso la experiencia y destacaron como aspecto extremadamente positivo la extensión de las píldoras que tenían que redactar. Además, señalaron como factor de agrado para participar en la experiencia que pudieran elegir el tema que más les gustara y que pudieran realizar test y casos de autoevaluación. Sin embargo, manifestaron que en un principio habían sido reticentes a participar debido a la ingente carga de trabajo que tienen, que les impide involucrarse de lleno en nuevas experiencias docentes. Indicaron que tienen que *realizar numerosos trabajos ya sea individuales o en grupo, cuya puntuación formará parte de*



la nota final de la asignatura y tienen que superar varios exámenes parciales. Esto les supone una importante inversión en tiempo y esfuerzo.

Los segundos, en cambio, destacaron un aumento significativo de la carga de trabajo, que han considerado compensado con la participación e interés de los estudiantes mostrado por la experiencia. Así pues, los profesores indican que *“hemos participado en esta experiencia estamos satisfechos de los resultados obtenidos, aunque para ello hemos tenido que invertir mucho tiempo y esfuerzos en lograr que una asignatura pueda ofrecer a los discentes un amplio contenido virtual”*.

7. CONCLUSIONES

Podemos afirmar con rotundidad que la puesta en práctica de este proyecto ha sido un éxito. Como se ha presentado en los resultados el nivel de participación ha dado buenos resultados. La página web que hemos creado es un verdadero recurso docente que facilita la adquisición y el refuerzo de conocimientos desde casa. A través de esta iniciativa se ha conseguido fomentar el esfuerzo, el autoaprendizaje y la autonomía en el estudio de la materia y preparación para las clases.

Además, la web ha funcionado como reclamo e incentivo para el estudio de la materia, lo que ha quedado reflejado en las preguntas que han ido planteando a los distintos profesores o las tutorías realizadas con algunos grupos pequeños de estudiantes, donde se podía apreciar el interés que había despertado la materia. En general, para los estudiantes ha sido un complemento muy bueno no solo para el estudio de la asignatura, sino también para conseguir una visión integradora de las diferentes asignaturas del Grado en Derecho, o al menos de algunas de ellas. Además, hemos conseguido una comunicación más fluida con los alumnos y la relación de los alumnos entre sí ha mejorado considerablemente. El hecho de tener que trabajar muchas veces en equipo propicia esta situación que supone un importante logro en la docencia universitaria.

Para el profesorado, el nivel de trabajo, preparación y coordinación para que la experiencia de sus frutos es alto, pero el clima de satisfacción es global. La coordinación entre profesores no ha sido fácil, pero con un poco de esfuerzo todo se consigue. Si bien la preparación de casos prácticos no ha conllevado mayor dificultad, sí que la ha tenido la valoración y evaluación de las respuestas de forma conjunta. En conjunto, no obstante, el profesor se ha convertido en un acompañante en el descubrimiento del Derecho por parte de sus alumnos. Los alumnos ya no han tenido esa visión de antaño del profesor solemne que transmite sus conocimientos a través de unas clases magistrales, sino que han visto a sus profesores como personas más cercanas y más accesibles que crean contenidos educativos virtuales para facilitar el aprendizaje y dinamizar las asignaturas. Así, consideramos con esta y otras experiencias anteriores el profesor universitario, además de un transmisor del conocimiento, se convierte en un facilitador del auto conocimiento.



Como se ve, igual que ha ocurrido en otros proyectos de innovación docente con buenos resultados, no siempre fáciles de conseguir, nos planteamos como reflexión si experiencias como esta se pudieran acabar implantando dentro de la docencia que es habitual en las aulas, no ya como objetivos concretos y específicos de grupos de profesores y asignaturas concreta, normalmente enmarcados en proyectos de innovación docente. La respuesta afirmativa seguramente conlleva demasiados problemas añadidos, entre ellos el número de alumnos y la configuración no solo de los planes de estudios, sino también de los cronogramas que hacen especialmente complicada la tarea de “salirnos del guión”.

BIBLIOGRAFÍA

- FERRER TAPIA, B.; Paniza Fullana, A.; Aige Mut, B.; Vaquer Ferrer, F.A.; Montserrat Sánchez-Escribano, M.I. y Mas Vadell, I.A.: *Co-teaching y co-working: una nueva estrategia en la enseñanza del Derecho* en “Actas de VIII Jornada sobre Docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación”, Huygens Editorial, 2017, págs. 243 a 253.
- GIL VÁZQUEZ, P.; CANDELAS HERÍAS, FRANCISCO A.; GARCÍA GÓMEZ, GABRIEL J.; BAQUERO CRESPO, M. A.; MIRA MARTÍNEZ, D.: “Recursos didácticos online para el aprendizaje Redes de Computadores en el grado de Informática”, en *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: retos de futuro en la enseñanza superior. Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*, 2013, págs. 2118-2132.
- SOTELO VÁZQUEZ J.J.: Las tareas del docente *online*, en II Jornadas Nacionales sobre Educación secundaria, Bachillerato y Formación profesional. Los retos de la Educación en el Siglo XXI, (Coord. Nicolás Muñoz y Molero Fernández), Grupo Editorial Universitario, 2002.



HERRAMIENTAS VIRTUALES PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE COLABORATIVO ENTRE LOS ESTUDIANTES

Benjamín SEVILLA BERNABÉU

*Investigador predoctoral Derecho Financiero y Tributario
Universitat de València*

RESUMEN: El punto de partida del presente estudio es el cambio de paradigma que se está produciendo desde hace años en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación superior. Se ha pasado de un método centrado en la enseñanza a un método centrado en el aprendizaje. En este sentido, resulta necesario introducir perspectivas diferentes en los métodos docentes y, una de ellas, es la implementación del Blog jurídico *online* como herramienta para fomentar el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes. Por medio de la presente, se traerá a colación la experiencia vivida en la utilización del Blog jurídico como herramienta para fomentar el aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario.

En primer lugar, haremos mención a los aspectos generales del Blog jurídico, y, posteriormente, nos centraremos en su encaje en el proceso de aprendizaje del derecho Financiero y Tributario. Tras ello, pondremos de manifiesto los resultados obtenidos durante la implementación de esta nueva técnica de innovación docente, haciendo un análisis comparado de la experiencia vivida en el curso 2020/2021 y 2021/2022. En ese análisis comparado referenciaremos el número de *post* publicados, el número de comentarios, número de estudiantes que han intervenido, temáticas abordadas, etc. Por último, valoraremos los pros y contras que han derivado de esta técnica de innovación docente, aportando una reflexión final al respecto.

PALABRAS CLAVE: blog jurídico; aprendizaje colaborativo; pensamiento crítico; sinergias; derecho financiero y tributario

1. INTRODUCCIÓN

Resulta necesario a la hora de abordar el presente estudio hacer referencia al cambio de paradigma formativo que ha habido en el proceso de enseñanza en la educación superior en los últimos años. Se ha pasado del método de enseñanza tradicional, la llamada “lección magistral”, en la que el alumno tiene un papel pasivo, a una tendencia generalizada hacia un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje, en el que el alumno tiene un papel principal en su propio proceso formativo¹.

1 CHAMORRO Y ZARZA, J.A.; LÓPAZ PÉREZ, A.M.: “La utilidad del blog en la enseñanza-aprendizaje de disciplinas jurídicas: su empleo en el ámbito del derecho tributario”, en DELGADO GARCÍA, A.;



Por todo ello, está bastante arraigada la idea de que el sistema educativo no puede girar exclusivamente en torno al objetivo de que el profesor transmita sus conocimientos a la clase a través de unas lecciones magistrales², sino que el discente debe evitar caer en el rol puramente pasivo y participar de modo activo en las actividades y en el propio proceso formativo³.

En palabras de M.^a Paz Kindelán: “Este nuevo paradigma se centra en el discente, en el aprendizaje como eje en torno al cual gira todo el proceso educativo, haciendo a los estudiantes responsables de su formación (...) Mientras tanto, los profesores y formadores ya no son la única fuente de conocimiento, sino que funcionan como «tutores» que guían a los discentes en su camino único e individual hacia el conocimiento. Es en este ámbito donde la universidad ha de concebir una nueva forma de «enseñanza» que responda a este sistema basado en el aprendizaje.”⁴.

El profesor no sólo debe evaluar al final del proceso de aprendizaje los conocimientos adquiridos y el desarrollo de competencias por parte de los alumnos, sino que, debe fomentar durante todo el curso ciertas actividades que faciliten la asimilación y el desarrollo progresivo de los contenidos de la materia y de las competencias que deben alcanzarse⁵.

En ese orden de cosas, para lograr un papel más participativo del alumno resulta necesario introducir perspectivas diferentes en los métodos docentes y, en este sentido, las técnicas de colaboracionismo gozan de una relevancia fundamental.

Así pues, dentro de estas técnicas de colaboracionismo, procedemos a analizar y relatar la experiencia vivida en la implementación del Blog jurídico como una herramienta de innovación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario.

BELTRÁN DE HEREDIA RUÍZ, I. (coord.) Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes, Huygens ed., Barcelona, 2018, pág. 87.

Con todo, consideramos que no debe suprimirse la denominada “lección magistral”, pues ésta es imprescindible para explicar los conceptos fundamentales de la disciplina y que el discente ha de conocer. No obstante, las clases teóricas o magistrales debe ser limitadas o utilizadas de forma racional por parte de los docentes, pues la docencia universitaria debe evolucionar hacia un sistema de desarrollo que convierta al alumno en partícipe de la enseñanza.

- 2 La denominada “lección magistral” o “lección de cátedra” constituye el método más antiguo y difundido dentro de la enseñanza universitaria y, más concretamente, en el ámbito de las ciencias humanas. Desde un primer momento, se equipararon los vocablos “magistral” y “de cátedra” para dar a entender que la enseñanza impartida por el profesor es de carácter magistral o con cualidad de maestría. Véase en este sentido, CALVO VÉRGEZ, J.: “Técnicas docentes”, *Instituto de Estudios Fiscales, VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario*, doc. n.º 30, 2009, pág. 147.
- 3 JARNE MUÑOZ, P.: “La enseñanza del derecho mercantil a través del aprendizaje basado en problemas”, *Revista Docencia y Derecho*, n.º 16, 2020, págs. 30-31.
- 4 KINDELÁN, M. P.: “Una perspectiva sobre el binomio enseñanza-investigación en la universidad del s. XXI”, *Revista Computense de Educación*, vol. 24, n.º 1, 2013, pág. 28
- 5 DELGADO, A.; OLIVER, R.: “La evaluación continua en un nuevo escenario docente”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 3, n.º 1. 2006, pág. 2.



2. ASPECTOS GENERALES DEL BLOG JURÍDICO

El origen etimológico del término blog es la contracción de “web” y “log”. El diccionario de la Real Academia Española le atribuye el siguiente significado “*sitio web que incluye, a modo de diario personal de su autor o autores, contenidos de su interés, actualizados con frecuencia y a menudo comentados por los lectores*”.

En la docencia universitaria se considera que los blogs han sido utilizados de cinco formas diferentes: el blog como transmisor de la información de la asignatura; el blog abierto a la participación del alumnado a través de sus comentarios; el blog que tiene al alumno como administrador; el blog como red de aprendizaje o blogosfera educativa, donde el blog del profesor vincula los diversos blogs del alumnado; y, finalmente, el blog abierto a la participación del alumnado a través de sus entradas o *posts*⁶.

Esta última modalidad ha sido la forma de aprendizaje que hemos instaurado en varias asignaturas del Grado en Derecho y el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universitat de València⁷. La técnica del Blog jurídico fue implementada por primera vez durante el curso 2020/2021, pues dada la situación sanitaria derivada del Covid-19 y la necesidad de adoptar un modelo de docencia híbrido o semipresencial durante ese curso, el mecanismo del Blog jurídico fue de gran utilidad para evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Así las cosas, tras el gran resultado obtenido durante ese curso, hemos seguido aplicando esta técnica en el curso 2021/2022.

El Blog jurídico es una herramienta a disposición de los estudiantes en el aula virtual de la asignatura en la que se implementa. La finalidad es que los estudiantes realicen uno o varios *posts* sobre un tema de actualidad e interés que esté relacionado con la materia que se imparte en la asignatura.

La publicación de dicho post debe contener entre 400-600 palabras. El resto de los alumnos leerán ese *post* y podrán hacer comentarios, valoraciones y/o aportar nuevos puntos de vista a la publicación realizada por su compañero, completando así el análisis y fomentando a una mayor interacción entre el resto. La extensión mínima del comentario de respuesta a algún *post* publicado no podrá ser inferior a 100 palabras.

- 6 MOLINA AVENTOSA, P.; VALENCIANO VALCÁRCEL, J.; VALENCIA-PERIS, A.: “Los blogs como entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, núm. especial: TIC en Educación, 2015, págs. 20-21; FERNÁNDEZ GARCÍA, A.: “Blogs académicos sobre derecho del trabajo: breve análisis del fenómeno”, en DELGADO GARCÍA, A.; BELTRÁN DE HEREDIA RUÍZ, I. (coord.) *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*, Huygens ed., Barcelona, 2020, pág. 114.
- 7 Dicha implementación se enmarca en el Proyecto de innovación docente (PID) para el curso 2020/2021 de la Universitat de València: “Implementación del blog jurídico on-line en el proceso de enseñanza-aprendizaje digital” (ref. UV-SFPIE_PID-1354279). IP: Pedrosa López, J.C.



Todos aquellos *posts* y comentarios a los mismos son tenidos en consideración dentro del apartado de Evaluación Continua, pudiendo obtener hasta un máximo de 1 punto sobre 3, o, dicho en otras palabras, 1 punto sobre 10 de la nota final de la asignatura.

En ese orden de cosas, el Blog posibilita el trabajo individual del estudiante como creador de contenidos y, además, favorece las dinámicas interactivas con el resto de los alumnos de manera asíncrona.

3. EL BLOG COMO UNA HERRAMIENTA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

En líneas generales, la enseñanza obligatoria del Derecho Financiero y Tributario en el Grado en Derecho se divide en dos cursos y en dos asignaturas. La primera de ellas se refiere a la parte general del Derecho Financiero y Tributario, que normalmente incluye el análisis de los presupuestos públicos; diferentes recursos públicos, principios constitucionales, financieros y tributarios, tanto materiales, formales como procedimentales; las categorías básicas del derecho tributario (hecho imponible, pagos a cuenta...) y los diferentes procedimientos fiscales. La segunda se dedica al análisis básico de las principales figuras del sistema tributario español: Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, Impuesto sobre el Valor Añadido, Impuesto sobre Sociedades y, por último, alguna mención a otros impuestos como Impuesto sobre el Patrimonio, Impuesto sobre Sucesiones y el Impuesto sobre Transmisiones Patrimoniales y Actos Jurídicos Documentados⁸.

Hecha la anterior matización, me centraré en la experiencia vivida en la aplicación de esta herramienta en el curso 2020/2021 y 2021/2022 en la asignatura “Tributación de la empresa”. Esta asignatura se enmarca en el itinerario de “Asesoría jurídica” en el 4º curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. A través de esta se analiza el concepto de derecho financiero, los principios constitucionales, la distribución territorial de las competencias tributarias, los sujetos y obligados tributarios, el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, Impuesto sobre el Valor Añadido, Impuesto sobre Sociedades y el Impuesto sobre la Renta de No Residentes.

Es necesario poner de manifiesto que el plan de estudios del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universitat de València no contempla ninguna asignatura introductoria que permita a los alumnos establecer una primera toma de contacto con la terminología y dinámica propia de esta disciplina. Por ello, para determinados estudiantes les resulta especialmente complejo enfrentarse a esta asignatura y familiarizarse con determinados conceptos que, hasta la fecha, son desconocidos por algunos de ellos.

8 GARCÍA PRATS, F.A.: “Teaching of tax law in Spain”, *Rivista di diritto finanziario e scienza delle finanze*, n.º 3, 2017, pág. 366.



Con el propósito o la intención de mitigar esa sensación de dificultad, es donde aparece el Blog jurídico y donde encuentra su razón de ser, sirviendo como herramienta dinámica en el proceso de aprendizaje colaborativo. Es más, la interdisciplinariedad que caracteriza al Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos hace especialmente idóneo el uso de este tipo de técnicas de aprendizaje colaborativo⁹.

Así las cosas, el Blog se ha convertido en una herramienta de gran relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este último, el alumno asume un papel fundamental, teniendo un papel importante el aprendizaje autónomo o autoaprendizaje¹⁰.

El Blog constituye un espacio para compartir contenidos, intercambiar información, comunicarse y trabajar de forma colaborativa. En este sentido, propicia la reflexión del discente sobre los hechos, noticias y temas de actualidad relacionados con la materia tributaria.

En lo que sigue trataré de exponerles la implementación del Blog en la asignatura “Tributación de la Empresa”. Para desgranar la misma, hemos dividido las publicaciones en cinco ejes temáticos: aspectos ya explicados en clase, cuestiones no analizadas en clase, temas de interés o *hobbies*, cuestiones controvertidas sobre las que existe jurisprudencia y, por último, temas de actualidad y con un gran impacto social.

- En cuanto al primero de ellos, esto es, publicaciones relacionadas con temas ya explicados en clase en el momento de su publicación, cabe enunciar que son temas que pueden haber suscitado cierto interés en los alumnos y han decidido indagar más sobre el tema y publicar un *post*. Entre estos temas, podemos referenciar a modo de ejemplo los siguientes: “¿Bonificaciones para aumentar la recaudación en las CCAA?” y “¿En el pueblo o en la ciudad?”, ambos dos enmarcados dentro de las lecciones de estudio del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas.

En estos casos, cabe resaltar como utilizan preguntas en el propio título del *post* para fomentar el interés y la atención de sus compañeros, incitando a leer el mismo. Pero, además de ello, en no pocas ocasiones, muchos estudiantes terminan la publicación de su *post* lanzando una pregunta al resto, para así fomentar la intervención de los

9 SÁNCHEZ-RUBIO, A.: “El aprendizaje colaborativo: una metodología eficaz para la enseñanza del derecho procesal laboral”, *Lan Harremanak: Revista de relaciones laborales*, n.º extra 37, 2017, pág. 156.

10 CHAMORRO Y ZARZA, J.A.; LÓPAZ PÉREZ, A.M.: “La utilidad del blog en la enseñanza-aprendizaje de disciplinas jurídicas: su empleo en el ámbito del derecho tributario”, en DELGADO GARCÍA, A. y BELTRÁN DE HEREDIA RUÍZ, I. (coord.) *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes*, Huygens ed., Barcelona, 2018, pág. 91; MARÍN DÍAZ, V.; MUÑOZ GONZÁLEZ, J.M.; SAMPE-DRO REQUENA, B.E.: “Los blogs educativos como herramienta para trabajar en la inclusión desde la educación superior”, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, núm. 29-2, 2014, pág. 117.



demás. Por tanto, no solo ofrecen su opinión o perspectiva sobre el tema estudiado, sino que, además, incitan a la participación del resto de compañeros.

- El segundo de ellos es la publicación de *posts* sobre temas que no han sido explicados en clase o que aún no habían sido explicados en clase en el momento de su publicación. Lo que implica que estos estudiantes han mostrado un interés adicional en analizar y preocuparse de determinados impuestos, conceptos y características que todavía no habían sido explicados. Entre otros, podemos citar a modo de ejemplo: “IVA de las mascarillas. La reducción del 21% al 4%”, “Tasa Google” y “El fraude fiscal y la Hacienda”.
- Por otro lado, determinados estudiantes han conectado el Blog para tratar aquellos temas que les son de interés o incluso sus propios *hobbies*, en este sentido, a modo de ejemplo referenciamos una publicación que llevaba por título “¿Por qué los futbolistas ya no prefieren jugar en España?”.
- Respecto del cuarto eje temático, podemos referenciar aquellas publicaciones sobre los cuales existe jurisprudencia al respecto y la trajeron a colación en la misma publicación. A modo de ejemplo: “El Tribunal Supremo decreta que la implantación del impuesto sobre actividades que inciden en el medio ambiente, de la Generalitat Valenciana, se ajusta a la legalidad” o “Exención por reinversión en vivienda habitual a raíz de la STS 2698/2020”.

En tales casos, debe remarcarse el esfuerzo adicional en el análisis de estos temas por parte del alumnado, puesto que, a diferencia de lo que sucede con los estudiantes del Grado en Derecho, los estudiantes de Relaciones Laborales y Recursos Humanos no se suelen trabajar con sentencias.

- Por último, resulta oportuno mencionar algunas de las publicaciones sobre temas de candente actualidad y con un gran impacto social, a modo de ejemplo: “Cambio climático y los impuestos ambientales”, “El teletrabajo y su tributación”, “Medidas tributarias COVID-19” y “Youtubers y Andorra”.

Por todo ello, el Blog es una magnífica oportunidad para todos los alumnos para expresar su punto de vista, argumentar y dialogar con el resto de compañeros y compañeras sobre un tema en concreto que le resulte de interés. Así pues, esa gran ventaja se convierte en un enorme beneficio para los alumnos, pudiendo aunar puntos de vista con otros compañeros, e incluso que se ayuden mutuamente en sus respectivas carencias.



4. RESULTADOS OBTENIDOS

4.1. Curso 2020/2021

Tras todo lo mencionado, reflejamos en la siguiente tabla los resultados obtenidos en la implementación del Blog jurídico en la asignatura de “Tributación de la Empresa”.

	GRUPO A	GRUPO G	TOTAL
Número de <i>posts</i>	98	25	123
Número de comentarios	80	18	98
Número de estudiantes que han intervenido	45	17	62
Número de estudiantes matriculados	50	46	96

Ante todo, cabe manifestar la gran respuesta y participación por parte de los alumnos, especialmente los del Grupo A. Dicho grupo fue más dinámico y participativo, debiendo destacar que algunos estudiantes publicaron hasta 3 o 4 *posts* y 6 comentarios a *posts* de otros compañeros.

En el grupo A, de los 50 estudiantes matriculados, participaron en el Blog 45 alumnos. Mientras que, en el Grupo G, cuya participación fue menor en comparación con el Grupo A, cabe decir que el número de estudiantes que acudía a clase y seguía la evaluación continua fue aproximadamente de unos 20 alumnos, lo cual sin duda alguna hace que la participación disminuya y las publicaciones fueran similares en proporción a los alumnos que siguieron la evaluación continua en el Grupo A.

Con todo, consideramos que los resultados fueron muy positivos y los alumnos mostraron un enorme interés en publicar y comentar los *posts* de otros compañeros. En total, hubo más de 120 *posts* publicados y casi 100 comentarios a los *posts*.

4.2. Curso 2021/2022

Tras los buenos resultados obtenidos el primer año en el que implementamos la técnica del Blog jurídico, decidimos mantenerlo en el curso 2021/2022. Al igual que en el apartado anterior, en la siguiente tabla se aúnan los resultados obtenidos.

	GRUPO A	GRUPO G	TOTAL
Número de <i>posts</i>	118	90	208
Número de comentarios	46	131	177
Número de estudiantes que han intervenido	39	35	74
Número de estudiantes matriculados	58	47	105



A la vista de los resultados, queda acreditado el mayor éxito y participación que ha tenido la implementación de esta técnica de innovación docente en su segundo año. En este sentido, tratamos de motivar y fomentar su utilización desde los inicios del curso, para evitar así una concentración de *post* y comentarios en los últimos meses del cuatrimestre.

El porcentaje de participación de los alumnos matriculados en ambos grupos ha oscilado entre un 68% y un 75%. Por un lado, resulta característico señalar que, en el Grupo A ha predominado la publicación de *posts* respecto de los comentarios, lo cual denota un proceso más laborioso en la confección y preparación de los respectivos temas por parte de los estudiantes. Por otro, en el Grupo G, a pesar de tener un gran número de *posts*, es necesario resaltar la enorme participación de todos los estudiantes, pues se suscitaron debates muy enriquecedores a través de los comentarios realizados a las publicaciones de otros compañeros.

Haciendo un análisis comparativo de ambos años, los resultados obtenidos han sido mayores en el segundo año de su implementación, quedando acreditada la eficacia de esta técnica de innovación docente y redundando en beneficio de los estudiantes.

5. ¿EL BLOG COMO ESCALÓN PREVIO A LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO?

En buena parte de las titulaciones universitarias está implantada la asignatura cuyo contenido consiste en la elaboración de un trabajo final para la obtención del título de Grado. Esto supuso una novedad hace años con la implementación del Plan Bolonia, no obstante, hoy en día está bastante integrado.

A pesar de ello, no es menos cierto traer a colación las dificultades que se le plantean a muchos estudiantes sobre cómo abordar el desarrollo de un trabajo de investigación, puesto que, en muchos de los casos, es la primera vez a la que tienen que enfrentarse a ese reto sin tener experiencia o formación en este ámbito.

En este sentido, consideramos que el Blog jurídico puede servir de base o escalón previo para que los estudiantes puedan elaborar sus respectivos Trabajos de Fin de Grado. La fundamentación de dicha aseveración es que, a través del Blog, cada estudiante tiene que elegir un tema sobre el cuál va a ofrecer su opinión o visión, por lo que hay una primera búsqueda, una conexión con los temas actuales, lecturas más o menos académicas, etc.; todo ello, y prácticamente sin darse cuenta, le va a hacer coger confianza para posteriormente abordar la elección del Trabajo de Fin de Grado, tener la iniciativa de proponer un tema y no aceptar uno de los que le sea asignado, saber manejar la normativa, ser conocedores de la jurisprudencia, etc.

Con todo, los *posts* publicados en el Blog no son trabajos puramente de investigación, pero sí que podríamos considerarlos como una primera aproximación a éstos. Motivo por el cual entendemos que la implementación del Blog puede servir a los alumnos a desarrollar habilidades que les resultarán necesarias para abordar su futuro Trabajo de Fin de Grado.



6. CONCLUSIONES

Tras la experiencia vivida en la implementación de esta técnica de aprendizaje colaborativo durante los cursos académicos 2020/2021 y 2021/2022, cabe decir que la valoración ha sido muy positiva. El Blog permite valorar de forma eficiente el nivel de conocimiento de la materia y la capacidad de razonamiento del estudiante. Si bien es cierto que para el docente el Blog supone una carga adicional de trabajo, debido a la necesidad de revisar todos los *posts* y comentarios publicados, así como tomar un papel activo en el inicio de los debates si hubiese una actitud un poco reticente o reservada por parte del estudiantado en un primer momento.

En cuanto a lo abordado con anterioridad, como ha quedado acreditado, en virtud de la técnica del Blog el alumno es responsable de su aprendizaje, debiendo tomar un papel activo y participativo. Ello acerca al alumno a materias aparentemente áridas, como puede ser el Derecho Financiero y Tributario, y fomenta el interés de los estudiantes en las asignaturas de esta disciplina. El beneficio de esta técnica docente reside en la forma de enseñar y aprender esta materia. Así pues, cuanto mayor sea la participación efectiva del alumno, mayor será su aprendizaje efectivo.

En definitiva, el Blog potencia las habilidades en la escritura, invita a reflexionar sobre los procesos de aprendizaje, hace que los alumnos estén al orden del día de los temas más actuales y debatidos, potencia el pensamiento crítico y promueve la participación de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- BALCELLS PADULLÉS, J.; BORGE BRAVO, R.; SOFÍA CARDENAL, A.: “El blog como herramienta docente”, en DELGADO GARCÍA, A.; BELTRÁN DE HEREDIA RUÍZ, I. (coord.) *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes*, Huygens ed., Barcelona, 2018, págs. 275-284.
- CALVO VÉRGEZ, J.: “Técnicas docentes”, *Instituto de Estudios Fiscales, VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario*, doc. n.º 30, 2009, págs. 137-158.
- CHAMORRO Y ZARZA, J.A.; LÓPAZ PÉREZ, A.M.: “La utilidad del blog en la enseñanza-aprendizaje de disciplinas jurídicas: su empleo en el ámbito del derecho tributario”, en DELGADO GARCÍA, A.; BELTRÁN DE HEREDIA RUÍZ, I. (coord.) *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes*, Huygens ed., Barcelona, 2018, págs. 87-99.
- COUTINHO, C.: “Cooperative learning in higher education using weblogs: A study with undergraduate students of education in Portugal”, *World multi-conference on systemics, cybernetic and informatics*, vol. 1, 2007, págs. 60-64.
- DELGADO, A.; OLIVER, R.: “La evaluación continua en un nuevo escenario docente”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 3, n.º 1, 2006, págs. 1-13.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, A.: “Blogs académicos sobre derecho del trabajo: breve análisis del fenómeno”, en DELGADO GARCÍA, A.; BELTRÁN DE HEREDIA RUÍZ, I. (coord.) *La*



- docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*, Huygens ed., Barcelona, 2020, págs. 113-127.
- GARCÍA PRATS, F.A.: “Teaching of tax law in Spain”, *Rivista di diritto finanziario e scienza delle finanze*, n.º 3, 2017, págs. 361-387.
- GARCÍA DEL LUJO, A.; SUÁREZ GUERRERO, C.: “Interacción virtual y aprendizaje cooperativo. Un estudio cualitativo”, *Revista de Educación* n.º 354, 2011, págs. 473-498.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, A.I.; HERRERO DE LA ESCOSURA, P.: “Aplicación de nuevas metodologías docentes en Derecho Financiero y Tributario”, *Instituto de Estudios Fiscales, VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario*, doc. n.º 30, 2009, págs. 19-34.
- JARNE MUÑOZ, P.: “La enseñanza del derecho mercantil a través del aprendizaje basado en problemas”. *Revista Docencia y Derecho*, n.º 16, 2020, págs. 28-40.
- KINDELÁN, M. P.: “Una perspectiva sobre el binomio enseñanza-investigación en la universidad del s. XXI”, *Revista Computense de Educación*, vol. 24, n.º 1, 2013.
- MARÍN DÍAZ, V.; MUÑOZ GONZÁLEZ, J.M.; SAMPEDRO REQUENA, B.E.: “Los blogs educativos como herramienta para trabajar en la inclusión desde la educación superior”, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, núm. 29-2, 2014, págs. 115-127.
- MOLINA AVENTOSA, P.; VALENCIANO VALCÁRCEL, J.; VALENCIA-PERIS, A.: “Los blogs como entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, núm. especial: TIC en Educación, 2015, págs. 15-31.
- SÁNCHEZ-RUBIO, A.: “El aprendizaje colaborativo: una metodología eficaz para la enseñanza del derecho procesal laboral”, *Lan Harremanak: Revista de relaciones laborales*, n.º extra 37, 2017, págs. 150-165.



GAMIFICACIÓN DE LA DOCENCIA Y TIC



CAPÍTULO 1

DOS EXPERIENCIAS DE GAMIFICACIÓN EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

Ana María DELGADO GARCÍA

Catedrática de Derecho Financiero y Tributario

Universitat Oberta de Catalunya

Irene ROVIRA FERRER

Profesora agregada de Derecho Financiero y Tributario

Universitat Oberta de Catalunya

Benjamí ANGLÈS JUANPERE

Profesor de Derecho Financiero y Tributario

Universitat Oberta de Catalunya

Rafael OLIVER CUELLO

Catedrático de Derecho Financiero y Tributario

ESERP Business & Law School

RESUMEN: Conscientes de las múltiples ventajas de introducir la gamificación en el ámbito educativo (incentivo y ludificación del estudio, incremento del interés por la materia, facilitación de la integración de conceptos, mejores resultados de aprendizaje, etc.) y de las muchas posibilidades que ofrece actualmente la tecnología al respecto, el equipo docente de Derecho Financiero y Tributario de la Universitat Oberta de Catalunya se propuso como objetivo la incorporación de mecánicas de juego como técnica de aprendizaje dentro de las dos asignaturas obligatorias del Grado de Derecho. Su diseño, implementación y la experiencia de las dos iniciativas creadas al respecto constituyen el objeto principal del presente trabajo.

PALABRAS CLAVE: Derecho Financiero y Tributario; Fiscalidad; Gamificación; TIC.

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del Espacio Europeo de la Educación Superior, donde los estudiantes ocupan el papel central de su propio procedimiento de aprendizaje, los principales retos a los que nos enfrentamos actualmente los docentes se circunscriben mayoritariamente en dos: por una parte, diseñar las asignaturas y, en especial, sus diferentes recursos y actividades, para que sea cada estudiante el que pueda adquirir los diferentes conocimientos y habilidades



que integran las competencias de cada Programa¹; y, por otra, el ofrecimiento de la guía, el apoyo y el estímulo necesarios para que puedan lograrlo con éxito².

Por ello, como pone de manifiesto DELGADO GARCÍA, este nuevo escenario “pone más énfasis en lo que aprende el estudiante que en lo que enseña el profesor”³, punto en el que la puesta en práctica los distintos conocimientos y habilidades que exige el mayor y mejor aprendizaje y las múltiples posibilidades que ofrece la tecnología al respecto requieren que el profesorado innove tanto en metodologías como en recursos docentes.

Pero, además, con el fin de sustentar el papel más activo y central de los estudiantes en el actual procedimiento de enseñanza, todo este proceso también debe ir encaminado a incrementar su motivación, la cual, ante el mayor riesgo de abandono, resulta especialmente imprescindible en los entornos *online*⁴.

Por ello, conscientes de la relevancia de todas estas cuestiones y de la potencialidad de la gamificación al respecto, el equipo docente de Derecho Financiero y Tributario de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) se propuso como objetivo la incorporación de mecánicas de juego como técnica de aprendizaje en las asignaturas Derecho Financiero Tri-

- 1 En concreto, GONZÁLEZ LOZADA y MUÑOZ CATALÁN definen las competencias como el “conjunto de conocimientos, saberes, actitudes y habilidades para realizar con efectividad determinadas acciones”, punto en el que ZABALZA, dejando claro que van mucho más allá de la mera integración de contenidos, destaca que “aparece como eje de estructuración de la formación el perfil profesional y formativo al que se pretende llegar”. (GONZÁLEZ LOZADA, S. y MUÑOZ CATALÁN, E.: “Análisis de las competencias de los estudiantes de Derecho en los nuevos planes de estudio de Andalucía en el EEES”, *Revista de Educación*, núm. 12, 2010, pág. 148 y ZABALZA BERAZA, M.: “El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión”, *Revista de Educación*, núm. 354, 2011, pág. 25).
- 2 Al respecto, destaca SANGRÀ que el profesorado “deja de ser la fuente de información para convertirse en el facilitador del aprendizaje”. Sin embargo, como advierte, “esto no significa que ahora se limiten a dirigir el proceso de aprendizaje”, sino que, “por medio de la orientación y la inducción, el objetivo de la acción del profesor es el de proporcionar al estudiante los instrumentos y pistas que lo ayudarán a desarrollar su propio proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, atender sus dudas y necesidades”. (SANGRÀ, A.: “Enseñar y aprender en la virtualidad”, en la *Revista Educar*, núm. 28, 2001, pág. 123). Por ello, como ponen de manifiesto PÉREZ RODRÍGUEZ, MARTÍN GARCÍA-ARISTA, ARRATIA GARCÍA y GALISTEO GONZÁLEZ, “la labor tutorial pasa a primer plano y extiende su alcance trascendiendo la tutoría académica”. (PÉREZ RODRÍGUEZ, M.T.; MARTÍN GARCÍA-ARISTA, M.A.; ARRATIA GARCÍA, O. y GALISTEO GONZÁLEZ, D.: “La nueva educación superior”, en *Innovación en docencia universitaria con Moodle*, Editorial Club Universitario, Alicante, 2009, pág. 28).
- 3 DELGADO GARCÍA, A.: “La evaluación en un entorno virtual de aprendizaje”. En: CERRILLO, A. (Coord.), *Experiencias prácticas en torno a la docencia del derecho mediante las TIC*, Huygens, Barcelona, 2010, pág. 43.
- 4 Poniendo de manifiesto su especial relevancia, véase LUJÁN-GARCÍA, C.I.: “La motivación: Un factor relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras”, *Boletín Millares Carlo*, núm. 18, 1999.



butario I y II del Grado de Derecho, las cuales son de carácter obligatorio, tienen un total de 6 créditos cada una de ellas y se imparten en la modalidad *online*.

En concreto, y aunque en ambos casos se apostó por la creación de un juego mediante la herramienta *Kahoot* en el conocido formato trivial (consistente en desafiar los conocimientos de los estudiantes), cada experiencia se planteó bajo parámetros, características y objetivos diferentes, cuyos respectivos diseños, implementación y resultados constituyen el objeto del presente trabajo.

2. LA GAMIFICACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La gamificación⁵ es una técnica de aprendizaje que utiliza elementos y mecánicas propios del juego en contextos ajenos al mismo y, entre otros, también se puede utilizar en el ámbito educativo para transferir a los estudiantes toda una serie de conocimientos y competencias, pero no de la forma tradicional sino a través de experiencias lúdicas mediante el uso de recursos típicos de los juegos.

En concreto, en el ámbito educativo se emplea con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, proporcionando a los estudiantes buenas experiencias, de modo que aprenden sin darse cuenta a través de una actitud lúdica que fomenta su creatividad y mejora su capacidad de resolver problemas. Sin embargo, cabe señalar que la gamificación no debe confundirse con el *Aprendizaje Basado en el Juego* (ABJ). Mientras que el ABJ utiliza directamente juegos educativos, la gamificación introduce elementos y técnicas del

5 Son muchos los autores que han definido y tratado el concepto de gamificación, entre ellos: KAPP considera que la gamificación es la aplicación esmerada de los fundamentos de la teoría del juego para resolver problemas y fomentar el aprendizaje utilizando todos aquellos elementos del juego que sean apropiados (KAPP, K.: *The gamification of learning and instruction: gamed-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2012). Por su parte, MARCZEWSKI opina que la gamificación supone utilizar elementos del juego en contextos que no son específicamente de juego, ya sea de forma extrínseca, como el uso de la puntuación, las barras de progreso o una condecoración; así como de forma intrínseca para mejorar el compromiso y la motivación de los participantes (MARCZEWSKI, A.: *User Types. Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design*. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015). Mientras que RIPOLL defiende que la gamificación consiste en convertir el proceso de aprendizaje en una experiencia gratificante, gracias al uso de elementos del juego (RIPOLL, O.: *Què és i què no és un disseny educatiu gamificat?* Fundació Jaume Bofill, 2016. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=w919eEMELgg> [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2022]). Por último, CONTRERAS destaca otra característica de la gamificación como es la retroalimentación inmediata. En el entorno educativo, el *feedback* que reciben los estudiantes es a menudo limitado y poco frecuente, por tanto, la evaluación inmediata e individual en la gamificación es percibida de forma positiva (CONTRERAS ESPINOSA, R. S.: "Gamificación en escenarios educativos. Revisando la literatura para aclarar conceptos", en *Experiencias de gamificación en las aulas*. Institut de la Comunicació de la UAB, 2017. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/l1ibres/2018/188188/ebook15.pdf> [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2022]).



juego en contextos de no-juego para favorecer el aprendizaje, de modo que no se trata de una herramienta sino de una estrategia educativa⁶.

El uso de la gamificación en el ámbito educativo, ayuda al mantenimiento de la calidad docente y garantiza lograr unos mejores resultados de aprendizaje en el estudiante, no sólo por el uso de nuevas metodologías docentes sino porque proporciona de forma inmediata el resultado del trabajo realizado, pudiendo los estudiantes conocer su progreso y aprender de sus fallos y aciertos de forma autónoma.

En el ámbito universitario, autores como OLIVA han visto en la gamificación una gran posibilidad para motivar a los estudiantes, mejorar la atención en clase, impulsar las dinámicas de grupo, potenciar la reflexión y, en definitiva, lograr un mayor y mejor aprendizaje por parte de los estudiantes⁷. No obstante, al implementar esta técnica en las universidades, es necesario planificar y diseñar correctamente los elementos y mecánicas de juego, dado que de ellas dependerá el éxito o fracaso de la actividad formativa. Por ello, es necesario tener en cuenta múltiples factores antes de lanzarse al uso de la gamificación por el mero hecho de hacer las cosas de forma diferente.

2.1. Factores a tener en cuenta en la gamificación

Introducir una nueva metodología docente en la enseñanza universitaria no es una tarea fácil. Es necesario previamente analizar los retos o problemas que se pretenden resolver, y valorar qué herramientas a disposición de los docentes son las mejores para lograr los objetivos marcados. Foncubierta y Rodríguez destacan la importancia del diseño de la actividad gamificada, del que dependen el éxito o el fracaso de la misma⁸. A su vez, el diseño está directamente relacionado con la elección de los elementos del juego, siendo necesario, en primer lugar, aplicar los criterios pedagógicos y, en segundo lugar, analizar la funcionalidad y usabilidad de los recursos a utilizar.

- 6 RODRÍGUEZ-HOYOS y JOAO señalan que los juegos y videojuegos no suponen “per se” un recurso potenciador del conocimiento en el estudiante, siendo lo más importante la metodología empleada para el uso del juego en el proceso formativo. El profesor debe prestar especial atención al diseño, planteamiento y puesta en práctica de su estrategia docente, pues todo esto es lo que realmente condiciona los resultados esperados en el estudiante (RODRÍGUEZ-HOYOS, C. y JOAO, M.: “Videojuegos y educación: una visión panorámica de las investigaciones desarrolladas a nivel internacional”. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 2, 2013. Disponible en: <https://cutt.ly/3yFsA-OO> [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2022]).
- 7 OLIVA, H.A.: “La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario”, en *Realidad y reflexión*, núm. 44, 2016.
- 8 FONCUBIERTA, J.M., y RODRÍGUEZ, C.: *Didáctica de la gamificación en la clase de español*, Editorial Edinumen, Madrid, 2014.



La estrategia de gamificación es un recurso de apoyo docente mediante el cual poder construir un proceso formativo pero, a la hora de gamificar una actividad educativa, antes hay que tener en cuenta varios factores⁹:

- El objetivo o propósito: ¿Qué se quiere conseguir? Tener claro el objetivo o propósito educativo y cómo el uso de la gamificación nos permitirá conseguirlo.
- La narrativa: ¿Qué mundo va a enganchar al estudiante? Diseñar el entorno y relato que conseguirá atraer la atención del estudiante y cómo se presentará ante él.
- Las dinámicas: ¿Cómo funcionará el juego? Decidir cómo cada participante se relacionará con los demás (participación individual o en grupo) y realizar una descripción de las actividades y comportamientos esperados.
- Las mecánicas: ¿Qué elementos del juego se van a introducir? Concretar y explicar a los participantes los objetivos del juego, las reglas, recompensas y límites.
- El uso de la tecnología: Determinar si la tecnología es necesaria para llevar a cabo la actividad y qué aportará a la experiencia de aprendizaje.

Sin duda, son importantes las ventajas de la gamificación en la educación¹⁰, tanto desde el punto de vista de los estudiantes como de los docentes, entre las cuales destacan¹¹:

- Promueve la participación activa y autónoma de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- Aumenta la actitud positiva y la motivación de los estudiantes hacia la actividad formativa y también hacia la asignatura.
- El aprendizaje se da de forma inconsciente y autodidacta y puede realizarse tanto desde el aula física como virtual.
- Permite ofrecer un entorno personalizado que favorece la atención a la diversidad y, a su vez, facilita la inclusión del alumnado.
- Se pueden establecer varios niveles de dificultad que favorecen los distintos ritmos de aprendizaje, lo que permite aumentar la dificultad progresivamente, evitando la frustración.

9 RIPOLL, O.: Què és i què no és un disseny educatiu gamificat? Fundació Jaume Bofill, 2016. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=w919eEMELgg> [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2022]

10 CAPARRÓS, M.: Gamificación en educación: guía práctica. En [trespuntoelearning.com](http://www.trespuntoelearning.com), 2017. Disponible en: <http://www.trespuntoelearning.com/gamificacion-en-educacion-guia-practica/> [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2022]

11 CERRO, J. P.: *Tendencias y aplicaciones de las TIC en el ámbito educativo*. Barcelona: Editorial UOC, 2015.



- Ayuda a perder el miedo al fracaso, ya que en la actividad gamificada se acepta el error y se convierte en necesario para seguir avanzando y alcanzar los retos y objetivos previstos.
- Fomenta el trabajo en equipo y estimula la competencia social de los participantes.
- También permite mostrar de forma inmediata la retroalimentación de las respuestas, informando a docentes y estudiantes de su progreso.
- Mejora el rendimiento académico puesto que la dificultad de la actividad va creciendo conforme van pasando niveles, permitiendo la asimilación de conceptos complejos.
- Promueve el uso de nuevas tecnologías, cuando la gamificación se da mediante las TIC.

Pero también es necesario tener en cuenta los inconvenientes o peligros de la gamificación en la educación¹², entre los cuales se pueden señalar los siguientes:

- Confundir la gamificación con seguir haciendo lo mismo de siempre, pero con un sistema de puntos, insignias y clasificaciones. El aprendizaje basado exclusivamente en estos incentivos extrínsecos puede tener resultados a corto plazo, pero sin motivación intrínseca se corre el peligro de que los estudiantes acaben perdiendo su interés en la actividad. Además, si la gamificación está basada simplemente en el uso de la perspectiva conductista, entonces se corre el riesgo de que los estudiantes se acostumbren a trabajar y participar sólo cuando hay un refuerzo positivo o para evitar una consecuencia negativa.
- La elaboración de diseños con un exceso de diversión para retener más tiempo al usuario en una actividad, dejando de lado lo que realmente es importante: generar interés y mejorar la implicación cognitiva de los estudiantes en la actividad.
- La dificultad de determinar y medir el aprendizaje alcanzado, ya que se puede evaluar el progreso pero no cuánto aprende exactamente cada estudiante.

En definitiva, y según OLIVA, la gamificación convierte el proceso educativo en una experiencia divertida en la que se exploran las inquietudes y motivaciones de los estudiantes, y que contribuye a crear un impulso didáctico que motiva a los estudiantes y que se fortalece mediante la recompensa del aprendizaje¹³. En el mismo sentido, SÁNCHEZ, CAÑADA y DÁVILA afirman que, gracias a la gamificación, los estudiantes se enfrentan a

12 GUTIÉRREZ, D.: Los riesgos de la gamificación en formación. Diseño didáctico, 2017. Disponible en: <https://disenodidactico.com/2017/06/04/los-riesgos-de-la-gamificacion/> [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2022]

13 OLIVA, H.A.: “La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario”, en Realidad y reflexión, núm. 44, 2016.



la actividad formativa no como una tarea más sino como una actividad lúdica que conecta con su centro de interés lo que favorece un aprendizaje más significativo¹⁴.

Por todo ello, el objetivo de la gamificación, en la educación superior, es lograr que el estudiante se involucre en el proceso dinámico de transformar una simple actividad formativa en una experiencia de aprendizaje atractiva y que represente para él un reto que le provoque el deseo de participar e interactuar en la construcción de su propio aprendizaje.

2.2. Elementos y mecánicas de implementación de la gamificación

De acuerdo con Werbach Y Hunter, es necesario contemplar los seis elementos siguientes en la implementación de una buena estrategia de gamificación¹⁵:

- Definir claramente los objetivos educativos: por ejemplo, motivar a los estudiantes a tener una participación activa, mejorar las conductas negativas recurrentes de los estudiantes...
- Delimitar los comportamientos que se quieren potenciar/eliminar en los estudiantes: asistencia/inasistencia, alta/baja participación, baja calidad...
- Establecer quiénes serán los jugadores: identificar rasgos y características para diseñar actividades adecuadas a los intereses, como por ejemplo si son nativos digitales o no.
- Establecer los ciclos de las actividades y la dinámica del juego: sistema de puntos, establecimiento de premios, dinámica de la actividad...
- Definir el tipo de diversión: qué tipo de juego se incluye en la estrategia educativa. Puede ser un tipo *quiz* como el trivial o *Kahoot*, o una plataforma como *Educaplay*...
- Describir los recursos y herramientas necesarios: por ejemplo, dispositivos móviles u otras opciones tecnológicas.

También existen diferentes mecánicas de gamificación¹⁶:

- Basados en puntos: identificados con la experiencia o habilidades adquiridas, o también reembolsables por recompensas externas.

14 SÁNCHEZ, J., CAÑADA, F., y DÁVILA, M.A.: *Just a game? Gamifying a general science class at university: Collaborative and competitive work implications*. En *Thinking skills and creativity*. Elsevier Science Direct, núm. 26, 2017. Disponible en: <https://cutt.ly/WyFsSTk> [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2022].

15 WERBACH, K. y HUNTER, D.: *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Harrisburg: Wharton Digital Press, 2012.

16 BORRÁS, O.: *Fundamentos de la gamificación*. Universidad Politécnica de Madrid, 2019. Disponible en https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf [Fecha de consulta: 30 de marzo de 2022]



- Basados en niveles: permiten identificar el progreso del estudiante, ya sea sobre su dominio de la materia o la superación de retos y pruebas a resolver.
- Basados en el trabajo en equipo: mediante la colaboración de los participantes o directamente compitiendo entre ellos.
- Basados en una narrativa: a partir de un relato, entorno y personajes, se involucra a los estudiantes para lograr los objetivos de aprendizaje previstos.

En la actualidad, tenemos múltiples herramientas y aplicaciones que permiten aplicar la gamificación a la educación superior¹⁷, entre las cuales destacan las que utilizan las TIC dado que facilitan desarrollar un entorno gamificado en el ámbito educativo. Todas ellas persiguen la misma finalidad, motivar a los estudiantes para conseguir una mayor participación en el proceso formativo y un mayor seguimiento de la asignatura y, por lo tanto, que mejoren sus resultados académicos. Entre dichas herramientas, destacan las basadas en la realización de cuestionarios de elección múltiple, como pueden ser: *Kahoot*, *Quizziz*, *Socrative*, etc.

En el presente trabajo se analiza el uso de los cuestionarios elaborados a partir de *Kahoot* para mostrar el impacto de la gamificación en actividades formativas de enseñanza superior. Esta herramienta se basa en la mecánica de niveles y permite conocer el progreso de los estudiantes mediante baterías de preguntas y respuestas elaboradas por el profesorado y, gracias al uso de la tecnología, es posible propiciar una participación activa de los estudiantes en la actividad docente.

2.3. La herramienta *Kahoot*

Kahoot es una herramienta educativa de origen noruego basada en el uso de cuestionarios que puede ser utilizada por estudiantes y docentes desde cualquier dispositivo tecnológico, ya sea un ordenador, una tablet o un teléfono móvil, siempre que tengan conexión a Internet. Permite al profesor realizar todo tipo de cuestionarios en línea y los estudiantes pueden acceder a los mismos sin necesidad de ser usuarios o disponer de una cuenta en dicha herramienta, sólo necesitan un dispositivo electrónico conectado a la red y el acceso que les facilitará el profesor.

Las preguntas del cuestionario se muestran sucesivamente en pantalla con distintos colores, imágenes y melodías, recordando el aspecto de un videojuego, lo que suele resultar atractivo para los estudiantes, y genera un ambiente de sana competición que anima a los estudiantes a responder a las preguntas de forma divertida. Al finalizar la actividad, *Kahoot* proporciona los resultados obtenidos, de forma inmediata, al profesor y a los estudiantes,

17 Sobre las diferentes herramientas relacionadas con la gamificación, ver TREJO GONZÁLEZ, H.: "Recursos tecnológicos para la integración de la gamificación en el aula", en *Tecnología, Ciencia y Educación*, núm. 13, 2019.



de modo que todos pueden ver los aciertos y errores cometidos, tanto de forma individual como los resultados agregados.

Por todo ello, esta herramienta educativa, por una parte, refuerza el aprendizaje de los estudiantes de forma lúdica, además de facilitarles un *feedback* personal de su trabajo, el cual no es percibido como una crítica sino como la justa recompensa a sus respuestas al encontrarse en un entorno de juego. Y, por otra parte, genera información útil para el docente que puede comprobar el nivel de conocimiento que tienen sus estudiantes sobre un tema concreto, lo que le permite adaptar su actividad docente en función de los resultados.

En los apartados siguientes, se describen y analizan un par de experiencias reales del uso de la gamificación, mediante el uso de cuestionarios elaborados con la herramienta *Kahoot*, en sendas asignaturas del Máster Universitario de Fiscalidad de la UOC. A partir del análisis de las mismas, se podrán comprobar las vicisitudes de la aplicación práctica de estas herramientas en un aula virtual de educación superior, así como sus efectos en la labor pedagógica de los docentes y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

3. EL USO DEL TRIVIAL COMO HERRAMIENTA DE REPASO EN LA ASIGNATURA DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO I

La primera experiencia relativa a la creación e incorporación de un trivial mediante la herramienta *Kahoot* se llevó a cabo en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario I, la cual, dedicada a la parte general de esta rama del Derecho¹⁸, es de carácter obligatorio, totalmente no presencial y tiene un total de 6 créditos.

En este caso, el objetivo principal que llevó a su introducción fue la falta de actividad que se observaba en el aula tras la finalización de la evaluación continua y el inicio de las pruebas finales, momento en el que tiene lugar el denominado espacio de síntesis.

Durante estos días, en los que los estudiantes se dedican a estudiar y repasar el contenido de la asignatura, se pone a disposición de los estudiantes un foro específico y transversal para todas las aulas de un mismo Campus (catalán o castellano) del que es responsable uno de los profesores colaboradores de la asignatura, mediante el cual se hace balance de lo trabajado durante el semestre, se da la información necesaria acerca de las pruebas finales y los estudiantes pueden plantear las dudas oportunas relativas a la asignatura. No obstante, normalmente es poca la interacción que se observa en el aula en el transcurso de tales días, por lo que queríamos intentar mejorar y facilitar la actividad de aprendizaje durante este período.

18 En concreto, las cuatro unidades de aprendizaje que integran la asignatura están dedicadas a los principios y normas tributarias; los ingresos y gastos públicos; los elementos del tributo; y los procedimientos tributarios.



3.1. Diseño y finalidad

Bajo dicho objetivo general, apostamos por la creación de un trivial mediante la herramienta *Kahoot* para que los estudiantes pudieran repasar de forma lúdica durante la preparación de las pruebas finales (ya fuera conjunta o individualmente), lo que considerábamos que, además de poder aportar una mayor consolidación del aprendizaje, podía contribuir en una mayor motivación y amenización del estudio, en un incremento de la intercomunicación con los docentes y entre los propios estudiantes y en un aumento tanto de los propios recursos de aprendizaje como de la variedad de formatos ofrecidos.

Y es que, en palabras de BLÁZQUEZ y LUCERO, pueden definirse tales recursos o medios didácticos como “cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículo (por su parte o la de los alumnos) para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas, o facilitar o enriquecer la evaluación”¹⁹, destacando MARQUÈS que, entre las funciones que vienen a cumplir, se encuentran la de “motivar, despertar y mantener el interés de los estudiantes”, “proporcionar información”, “guiar los aprendizajes de los estudiantes, ya que organizan la información, crean, relacionan y aplican conocimientos, etc.” y “evaluar conocimientos y habilidades”²⁰.

De este modo, pretendíamos dar respuesta a tanto a la exigencia de la continua mejora de tales recursos como a la necesidad de su “gestión flexible”²¹, ya que, “si entendemos el aprendizaje como un proceso en el que el estudiante ha de ganar autonomía de forma progresiva en la dirección y regulación de su progreso, el uso de los recursos deberá responder al máximo a su elección personal”²². Por ello, y con el fin de respetar la diversidad de circunstancias personales de cada estudiante en el ritmo, frecuencia e intensidad del estudio, decidimos que su utilización fuera de carácter voluntario, aunque esperábamos que su carácter lúdico y la posibilidad de competir jugando fomentara su papel más activo, autónomo y central en el propio procedimiento de enseñanza (proporcionándoles al mismo tiempo información individualizada sobre sus propios conocimientos en los principales contenidos de la asignatura).

19 BLÁZQUEZ, F. y LUCERO, M.: “Los medios y recursos en el proceso didáctico”, en *Didáctica General*, Pearson Educación, Madrid, 2000, pág. 186.

20 MARQUÈS, P.: *Los medios didácticos*, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2000. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/medios.htm> [Fecha de consulta: 3 de febrero de 2022].

21 Al respecto, véase GARCÍA, I. y LÓPEZ-PÉREZ, C.: *La función de los recursos de aprendizaje en la universidad*, School Educational Research & Publishing, Londres, 2012, pág. 130.

22 GARCÍA, I. y LÓPEZ-PÉREZ, C.: *La función de los recursos de aprendizaje en la universidad*, op. cit., pág. 132.



En concreto, por lo que respecta a su diseño, optamos por crear un total de 50 preguntas sobre las cuatro unidades de aprendizaje que conforman el temario, de forma equitativa, mezclando indistintamente dos formatos: por una parte, la formulación de una pregunta con cuatro potenciales respuestas de las que solo una era correcta y, por otra, la realización de una afirmación que podía ser verdadera o falsa (disponiéndose, en ambos casos, de 7 segundos para leer el pertinente planteamiento y de 30 segundos para responder –tras los cuales se indica la respuesta correcta–).

De este modo, con base en nuestra experiencia docente, procuramos diseñar las diferentes preguntas y respuestas a partir de cuatro aspectos que considerábamos fundamentales: los principales conocimientos cuya clarificación y consolidación resulta básica y primordial; aquellas cuestiones que suelen comportar errores o resultar problemáticas; el desarrollo de las competencias de aprendizaje que integran la asignatura (especialmente, las relativas al análisis crítico y a la aplicación práctica de los conocimientos) y la relación de los distintos conocimientos trabajados entre sí.

3.2. La valoración de los estudiantes

A pesar de que en los dos semestres en los que el trivial se ha puesto a disposición de los estudiantes tiene ya registradas 201 jugadas en la versión catalana y 212 en la castellana, obtuvimos un total de 25 respuestas en la encuesta pasada a los estudiantes en el primer semestre del curso 2021-2022, señalando todas, excepto una, que lo habían utilizado para el estudio de la asignatura de forma individual.

En concreto, por lo que respecta a la valoración de su uso para asentar el conocimiento de la materia en una escala del 1 al 5 (siendo el 5 la máxima puntuación), el 88% de los estudiantes lo situó entre el 4 y el 5²³, igual que ocurrió a la hora de valorarlo a efectos de fomentar el estudio²⁴.

No obstante, el porcentaje de estudiantes que valoró entre tales números su utilidad para el incremento del conocimiento de la asignatura fue del 72%²⁵, aunque un 76% reconoció su potencial para facilitar su estudio²⁶. De todos modos, el total de estudiantes que indicaron haber jugado al trivial coinciden en valorar entre un 4 y un 5 su utilidad para hacer más ameno el aprendizaje y el repaso (concretamente, 9 –lo que supone un 36%– y 15 –un 60%–, respectivamente), ya que solo un estudiante puntuó su potencial al respecto con un 1 (coincidiendo con la respuesta que indicó no haberlo utilizado).

23 A tal efecto, las puntuaciones fueron las siguientes: 1. 4%; 2. 0%; 3. 8%; 4. 44%; 5. 44%.

24 En concreto, las puntuaciones fueron las siguientes: 1. 4%; 2. 0%; 3. 8%; 4. 48%; 5. 40%.

25 En este caso, las puntuaciones fueron las siguientes: 1. 4%; 2. 12%; 3. 12%; 4. 36%; 5. 36%.

26 Al respecto, las puntuaciones fueron las siguientes: 1. 4%; 2. 0%; 3. 20%; 4. 40%; 5. 36%.



Por su parte, en relación con la valoración de la facilidad del uso de la herramienta *Kahoot*, el 88% coincidió en puntuarla entre un 4 y un 5²⁷, aunque, en relación con las preguntas recibidas al respecto por parte de los docentes, constatamos la importancia de dar a conocer a su existencia junto a las pertinentes instrucciones de participación (ya que, si bien los estudiantes no nos preguntaron nada la primera vez que les informamos, mediante el tablón del aula, que se encontraba a su disposición y detallábamos los pasos para su uso, nos hicieron llegar dudas a tal efecto después de que simplemente les recordáramos en posteriores mensajes, tanto en el tablón y como en el foro, que su uso podía ser útil de cara al repaso de la asignatura).

Finalmente, de lo que no cabe ninguna duda es que los estudiantes consideraron en un claro 96% (es decir, 24 de los 25) que había merecido la pena el esfuerzo docente invertido en su creación, indicando en el mismo porcentaje que les gustaría que tal recurso existiera en otras asignaturas.

De hecho, entre las respuestas abiertas con las que se cerraba la encuesta, destacan los mensajes reconociendo la utilidad de la herramienta²⁸ y los relativos a su interés en que se incremente su implementación (creándose incluso respecto de cada módulo didáctico)²⁹, así como, en especial, los de agradecimiento por su incorporación³⁰.

3.3. Ventajas e inconvenientes de la experiencia

Tras la incorporación del trivial en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario I como herramienta de repaso, hemos podido constatar las siguientes ventajas principales:

- El incremento de recursos de aprendizaje de la asignatura y la apuesta por aumentar la diversidad de sus formatos, lo que responde a uno de los principales retos que tenemos los docentes.
- La flexibilidad de su utilización, ya no solo porque se pueda utilizar de forma asíncrona y porque está permanentemente disponible, sino porque permite que cada estudiante

27 Concretamente, los resultados fueron: 1. 4%; 2. 8%; 3. 12%; 4. 36%; 5. 44%.

28 “Buena innovación”; “Sistema ágil y ameno de repaso”; “Buena herramienta para repasar”; “Muy útil y ameno”; “¡Excelente iniciativa!”; “Me parece una idea estupenda, diferente y divertida”.

29 “Muchas gracias por tomaros el tiempo de realizar este trivial, debería hacerse en más asignaturas”; “Me parece una buena opción, ayudaría en cada PEC tener un trivial”.

30 “Los docentes se merecen un reconocimiento al haber contado con esta idea, ya que el aprendizaje a través de juegos es mucho más fácil de diferir y ha venido muy bien para repasar diferentes cuestiones”; “Se agradece el esfuerzo y tiempo invertidos para ofrecer una manera adicional y fácil de manejar para repasar la asignatura y consolidar conocimientos”; “Muy buena iniciativa. Me ha gustado mucho. Enhorabuena por el trabajo realizado”; “Muchas gracias por haber puesto a nuestra disposición esta herramienta”.



pueda decidir sobre su uso en función de sus intereses y necesidades (fomentando al mismo tiempo su papel más activo y central en el actual procedimiento de aprendizaje).

- El ofrecimiento de una herramienta de autoevaluación para cada estudiante que contiene parte de las cuestiones más relevantes y conflictivas de la asignatura, con el fin de poder ayudarles de forma personalizada en su propio proceso de aprendizaje.
- La potencialidad de su utilización para asentar e incrementar los diferentes contenidos que integra la asignatura, así como para fomentar, facilitar y amenizar la labor estudio (cuestiones, todas ellas, avaladas por una amplia mayoría de los estudiantes).
- El refuerzo de los conceptos que, como docentes, sabemos que más problemas generan y de poder incidir en las principales cuestiones que entendemos que deben quedar claras.
- La amplia variedad de tipos de preguntas que se pueden realizar, pudiendo destinar algunas a asentar conceptos clave y otras más complejas o engañosas con el fin de buscar el error para incrementar los conocimientos adquiridos.
- La posibilidad de incrementar la dinamización del aula durante un período destinado al estudio en el que prácticamente no había interconexión, ofreciendo incluso la posibilidad de que los estudiantes puedan competir entre ellos.
- La incorporación de una actividad lúdica con el fin de motivar el estudio, lo cual no deja de ser un elemento más a la hora de luchar contra el abandono (cuyo riesgo es mayor en los entornos *online*).
- Y, especialmente, el agradecimiento de los estudiantes por el esfuerzo invertido en su creación, así como su interés en que existan más recursos similares (tanto en relación con cada unidad de aprendizaje como en el resto de asignaturas).
- No obstante, por lo que respecta a los principales inconvenientes, también hemos detectado los siguientes:
 - El volumen de trabajo que supone su creación por primera vez, y más considerando que la asignatura se ofrece en dos idiomas.
 - La permanente modificación de la normativa tributaria, lo que implica necesariamente un constante repaso para tener el contenido del trivial actualizado.
 - El incremento de preguntas de los estudiantes, aunque únicamente por lo que respecta a cuestiones técnicas (ya que las derivadas del contenido de la asignatura son consecuencia necesaria del mayor aprendizaje).
 - Y, a pesar de que la herramienta *Kahoot* es fácil de utilizar tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, sería interesante poder disponer de una herramienta que no requiriera el uso de dos dispositivos para su uso y que, además de poder ofrecer la oportuna justificación junto a la respuesta correcta, generara un informe final con el total de respuestas correctas e incorrectas de forma individualizada para poder mejorar su utilidad.



4. EL USO DE *KAHOOT* COMO HERRAMIENTA DE AUTOEVALUACIÓN INICIAL EN LA ASIGNATURA DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO II

4.1. Descripción de la experiencia

Por su parte, en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario II también se ha introducido *Kahoot* en el segundo semestre del actual curso académico 2021-2022, pero con una finalidad distinta, teniendo en cuenta las características particulares de esta asignatura. El contenido de esta asignatura abarca el estudio de las principales figuras impositivas que conforman el sistema tributario español y, por ello, se trata de una materia muy práctica, pero al mismo tiempo compleja por ser muy técnica y cambiante. De hecho, podemos afirmar que se trata de una de las asignaturas más difíciles de todo el Grado de Derecho. Por otro lado, el estudiante de Derecho no está acostumbrado, por regla general, a realizar operaciones aritméticas y en Derecho Financiero y Tributario II deben enfrentarse a la liquidación de los impuestos y, por lo tanto, deben efectuar algunos cálculos muy simples.

Por todo ello, muchos estudiantes cuando se enfrentan a esta asignatura por primera vez están un poco asustados por su dificultad e, incluso, algunos renuncian, de entrada, a seguir la evaluación continua. Teniendo en cuenta todas estas circunstancias, el equipo de profesores de Derecho Financiero y Tributario II decidimos implantar un *Kahoot* para revertir esta situación y cambiar la percepción que tienen los estudiantes de la asignatura.

El *Kahoot*, que lleva por título “¿Qué sabes del sistema tributario?”, consta de un total de cuarenta preguntas de tipo test que abordan todo el temario de la asignatura: fiscalidad directa, fiscalidad indirecta, fiscalidad autonómica y local y, por último, fiscalidad internacional. Hemos elegido las preguntas tipo test porque consideramos que es la mejor tipología de preguntas que se adecuan a los objetivos que se pretenden alcanzar con el *Kahoot* y que veremos a continuación. Cada una de tales preguntas tiene cuatro posibles respuestas, para enriquecer el resultado. Los estudiantes disponen de un minuto de tiempo como máximo para poder responder, que es el tiempo que consideramos suficiente para elegir una respuesta. El grado de dificultad de las preguntas no es elevado, si bien hay algunas que son más complejas que otras.

Desde el primer día de clase se pone a disposición de los estudiantes el *Kahoot*, como una actividad formativa no evaluable. La actividad aparece destacada en el aula, en un apartado específico, para que los estudiantes puedan visualizarlo rápidamente y porque, de esta manera, se destaca la importancia del mismo. Por otra parte, el equipo docente avisa a los estudiantes mediante un mensaje en el tablón del aula de que disponen de este recurso y les anima a realizarlo. El plazo recomendado para realizarlo es de 12 días, pues se trata de los días iniciales de clase en que los estudiantes se están familiarizando con la asignatura y los primeros contenidos para, posteriormente, entrar de lleno en el primer módulo o tema y preparar la primera actividad evaluable de la asignatura.



73.516 - Derecho financiero y tributario II aula 1

Plan docente	febrero 2022				marzo 2022				abril 2022				mayo 2022					
	Semanas (Lunes)	31	7	14	21	28	7	14	21	28	4	11	18	25	2	9	16	23
Actividad (PEC)																		
Actividad no evaluable																		

Kahoot. ¿Qué sabes del sistema tributario?

El uso del *Kahoot*, con carácter general, aporta las siguientes ventajas como herramienta docente en el ámbito universitario:

- Sirve como un recurso de apoyo tanto en la docencia *online* como en la docencia presencial para los docentes y para los estudiantes.
- Permite introducir o presentar, consolidar o repasar los conceptos y contenidos de las asignaturas.
- Facilita la relación de los contenidos de las asignaturas.
- Estimula la experimentación.
- Fomenta la participación de los estudiantes en el aula, dado que las clases son más interactivas y colaborativas.
- Incentiva la motivación y las ganas de aprender por parte de los estudiantes.
- Contribuye a un mayor y mejor aprendizaje y rendimiento académico.
- Puede mejorar la satisfacción de los estudiantes respecto de las asignaturas.

Por otro lado, los objetivos específicos que se persiguen con la implantación de este *Kahoot* son los siguientes:

- En primer lugar, es un instrumento que ha de servir de autoevaluación inicial a los estudiantes sobre cuáles son sus conocimientos sobre la materia fiscal justo al comenzar la asignatura. No obstante, también se pedirá a los estudiantes que al final de la asignatura vuelvan a realizar el *Kahoot* para comprobar si han mejorado sus conocimientos del sistema tributario una vez han estudiado las diferentes figuras. Por lo tanto, servirá también de autoevaluación final.
- En segundo lugar, es un mecanismo que les permite ver la aplicación práctica de la asignatura, dado que en el *Kahoot* se plantean situaciones corrientes de la vida diaria que los estudiantes pueden identificar fácilmente y conectar con la realidad personal y profesional.



- En tercer lugar, el *Kahoot* les sirve para conocer, de entrada, los contenidos de la asignatura y, de este modo, se familiarizan desde un inicio con todo lo que van a estudiar y trabajar a lo largo del curso.
- En cuarto lugar, conseguimos aumentar la motivación de los estudiantes para que sigan la evaluación continua, como mejor método de aprendizaje y de superación de la asignatura.

4.2. Valoración de la experiencia

Dado que, como se acaba de señalar, se volverá a pedir a los estudiantes que realicen el *Kahoot* al finalizar el semestre para que comprueben el progreso alcanzado, la idea es pasarles una encuesta de valoración de la experiencia en ese momento para poder recabar el máximo de información. Por consiguiente, de momento, no disponemos de datos sobre la valoración que los estudiantes efectúan del *Kahoot*, si bien en el foro del aula algunos estudiantes han publicado mensajes muy positivos sobre el *Kahoot* de la asignatura.

- ESTUDIANTE 1: ¡Cojo esta asignatura con ganas! He jugado un rato al *Kahoot*, es una herramienta divertida que no conocía, y es cierto que muchas cuestiones las he encontrado en mi día a día.
- ESTUDIANTE 2: He probado el *Kahoot* y me ha parecido superinteresante... he acertado alguna pregunta, pero muchas otras no... así que veo que me queda mucho que aprender en esta asignatura. ¡Es todo un reto!
- ESTUDIANTE 3: ¿Qué os ha parecido el *Kahoot*? Muy entretenido y útil para ver mi nivel de conocimientos de fiscalidad.
- ESTUDIANTE 4: ¡Un acierto esto del *Kahoot*!

Finalmente, se ha pasado una encuesta al equipo de profesores colaboradores de la asignatura sobre el *Kahoot* y los cinco se han mostrado muy satisfechos con la experiencia y destacan que es muy útil para que el estudiante sea consciente del nivel de conocimientos previos al inicio del aprendizaje de la fiscalidad.

5. CONCLUSIONES

Ante la continua necesidad de identificar e implementar los recursos de aprendizaje más adecuados para proporcionar una sólida formación de calidad, las ventajas que ofrece la incorporación de técnicas de juego en el procedimiento de aprendizaje pueden llegar a superar holgadamente los costes e inconvenientes de su diseño e implementación.

Las múltiples herramientas y posibilidades que existen al respecto constituyen un amplio abanico de opciones con el fin de que, en cada concreta asignatura, puedan diseñarse e incorporarse conforme a sus respectivas necesidades, tanto derivadas de su contenido



como de aspectos que podrían mejorar el procedimiento de aprendizaje (ya que, como se ha observado, además de la amenizar, fomentar y motivar el estudio y conseguir una mejor consolidación de los distintos conocimientos y competencias, también pueden perseguirse otros objetivos, como despertar el interés por una materia o para su presentación).

Además, tras las dos experiencias concretas presentadas, hemos podido constatar un notable agradecimiento de los estudiantes por el esfuerzo docente invertido al respecto, junto al claro reconocimiento de su utilidad y su deseo de contar con más recursos como los diseñados, por lo que la incorporación de la gamificación en una asignatura también parece repercutir de forma directa en su satisfacción global.

De todos modos, y aunque los principales objetivos perseguidos en tales experiencias han sido la mejora del rendimiento de los estudiantes y el aumento de su satisfacción en los diferentes ítems (como la labor docente, el sistema de evaluación, los recursos de aprendizaje, etc.), habrá que esperar a que vayan finalizando los distintos semestres tras su respectiva incorporación para poder confirmar realmente tales resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- BLÁZQUEZ, F. y LUCERO, M.: “Los medios y recursos en el proceso didáctico”, en *Didáctica General*, Pearson Educación, Madrid, 2000.
- BORRÁS, O.: Fundamentos de la gamificación. Universidad Politécnica de Madrid, 2019. Disponible en https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf
- CAPARRÓS, M.: Gamificación en educación: guía práctica. En [trespuntoelearning.com](http://www.trespuntoelearning.com), 2017. Disponible en: <http://www.trespuntoelearning.com/gamificacion-en-educacion-guia-practica/>
- CERRO, J. P.: *Tendencias y aplicaciones de las TIC en el ámbito educativo*. Barcelona: Editorial UOC, 2015.
- CONTRERAS ESPINOSA, R. S.: “Gamificación en escenarios educativos. Revisando la literatura para aclarar conceptos”, en *Experiencias de gamificación en las aulas*. Institut de la Comunicació de la UAB, 2017. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2018/188188/ebook15.pdf>
- DELGADO GARCÍA, A.: “La evaluación en un entorno virtual de aprendizaje”. En: CERRILLO, A. (Coord.), *Experiencias prácticas en torno a la docencia del derecho mediante las TIC*, Huygens, Barcelona, 2010.
- FONCUBIERTA, J.M., y RODRÍGUEZ, C.: *Didáctica de la gamificación en la clase de español*, Editorial Edinumen, Madrid, 2014.
- GARCÍA, I. y LÓPEZ-PÉREZ, C.: *La función de los recursos de aprendizaje en la universidad*, School Educational Research & Publishing, Londres, 2012.
- GONZÁLEZ LOZADA, S. y MUÑOZ CATALÁN, E.: “Análisis de las competencias de los estudiantes de Derecho en los nuevos planes de estudio de Andalucía en el EEES”, *Revista de Educación*, núm. 12, 2010.
- GUTIÉRREZ, D.: Los riesgos de la gamificación en formación. Diseño didáctico, 2017. Disponible en: <https://disenodidactico.com/2017/06/04/los-riesgos-de-la-gamificacion/>



- KAPP, K.: *The gamification of learning and instruction: gamed-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2012.
- LUJÁN-GARCÍA, C.I.: “La motivación: Un factor relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras”, *Boletín Millares Carlo*, núm. 18, 1999.
- MARCZEWSKI, A.: *User Types. Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design*. CreateSpace Independent Publishing Platform. 2015.
- MARQUÈS, P.: *Los medios didácticos y los recursos educativos*, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2000. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>
- OLIVA, H.A.: “La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario”, en *Realidad y reflexión*, núm. 44, 2016.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M.T.; MARTÍN GARCÍA-ARISTA, M.A.; ARRATIA GARCÍA, O. y GALISTEO GONZÁLEZ, D.: “La nueva educación superior”, en *Innovación en docencia universitaria con Moodle*, Editorial Club Universitario, Alicante, 2009.
- RIPOLL, O.: *Què és i què no és un disseny educatiu gamificat?* Fundació Jaume Bofill, 2016. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=w919eEMELgg>
- RODRÍGUEZ-HOYOS, C. y JOAO, M.: “Videojuegos y educación: una visión panorámica de las investigaciones desarrolladas a nivel internacional”. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 2, 2013. Disponible en: <https://cutt.ly/3yFsA00>
- SÁNCHEZ, J., CAÑADA, F., y DÁVILA, M.A.: *Just a game? Gamifying a general science class at university: Collaborative and competitive work implications*. En *Thinking skills and creativity*. Elsevier Science Direct, núm. 26, 2017. Disponible en: <https://cutt.ly/WyFsStk>
- SANGRÀ, A.: “Enseñar y aprender en la virtualidad”, en la *Revista Educar*, núm. 28, 2001.
- TREJO GONZÁLEZ, H.: “Recursos tecnológicos para la integración de la gamificación en el aula”, en *Tecnología, Ciencia y Educación*, núm. 13, 2019.
- WERBACH, K. y HUNTER, D.: *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Harrisburg: Wharton Digital Press, 2012.
- ZABALZA BERAZA, M.A.: “El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión”, *Revista de Educación*, núm. 354, 2011.



EL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS BÁSICOS DE LA FISCALIDAD INTERNACIONAL MEDIANTE LOS CONCURSOS DIGITALES

Laura SOTO BERNABEU

*Profesora Ayudante Doctora de Derecho Financiero y Tributario
Universidad Miguel Hernández*

RESUMEN: El objetivo de esta comunicación es presentar los resultados del Proyecto de Innovación Docente PIEU-B/2021/34 concedido por la Universidad Miguel Hernández en el seno del Programa de Innovación Docente Universitaria 2021. En concreto, trataremos de explicar nuestra experiencia en la implementación de los concursos digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura “Tributación internacional” en la que imparte docencia el profesorado del Área de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Para la implementación de dicha metodología docente, el profesorado prepara un glosario con conceptos básicos de la asignatura y organiza grupos de estudiantes a través de *Moodle*. Durante el cuatrimestre cada grupo elabora el glosario, memoriza las definiciones y, al final del cuatrimestre, se realiza un concurso en el aula. Con ello, se pretende dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, potenciar la participación activa del estudiantado e iniciarles en habilidades básicas de la investigación jurídica como preparación a la asignatura de Trabajo de Fin de Grado. Una vez expuesta nuestra experiencia, trataremos de evaluar los resultados obtenidos y de presentar las conclusiones a las que hemos llegado a la luz de los objetivos inicialmente propuestos al elaborar nuestro proyecto de innovación docente.

PALABRAS CLAVE: Glosario; concursos digitales; evaluación continua; ludificación; Fiscalidad Internacional; Derecho Financiero y Tributario.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene su origen en el Proyecto PIEU-B/2021/34, concedido en el seno del Programa de Innovación Universitaria PIEU-UMH 2021 de la Universidad Miguel Hernández de Elche. El objetivo de dicho proyecto es implementar los concursos digitales como un elemento adicional en los procesos de enseñanza-aprendizaje en diferentes asignaturas en las que imparte docencia el Área de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad Miguel Hernández.

Para ello, se ha propuesto la elaboración de un glosario de términos al estudiantado de diversas asignaturas en las que se aplica un sistema de evaluación continua. De todas ellas, debido a las características del presente trabajo, vamos a centrar nuestro objeto de estudio en la asignatura “Tributación internacional”, del tercer curso del Doble Grado en Derecho



y Administración y Dirección de Empresas y que cuenta con 39 estudiantes matriculados en el curso 2021-22.

En esta asignatura se combina el desarrollo de contenidos teóricos con la aplicación práctica de los contenidos previamente explicados mediante el planteamiento y la resolución de supuestos. Se trata de una asignatura obligatoria de 4,5 créditos ECTS, en la que existen dos posibles sistemas de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, el estudiantado puede optar por seguir un sistema de evaluación continuada, en el que la calificación final de la asignatura se compone de un 30% relativo a la evaluación continua (20% elaboración de casos prácticos y 10% participación activa en clase) y un 70% relativo al examen final de la asignatura. Por otro lado, existe la posibilidad de que los estudiantes acudan únicamente al examen final de la asignatura cuyo resultado se corresponderá con el 100% de la calificación final.

Durante el desarrollo del cuatrimestre de docencia se propuso al estudiantado la posibilidad de participar en la elaboración de un glosario de términos relacionados con la materia de la asignatura “Tributación internacional”. Como veremos, la elaboración de dicho glosario se planteó como una actividad en grupo, en la que se permitía la participación de todo el estudiantado, con independencia de cuál fuera el sistema de evaluación escogido.

De este modo, el propósito del presente trabajo es presentar las conclusiones alcanzadas hasta la fecha, teniendo en cuenta que, en el momento de redactar estas líneas, todavía no ha terminado el segundo cuatrimestre de docencia del curso 2021-22. Sin embargo, consideramos que es un buen momento para valorar la metodología empleada para el desarrollo del presente proyecto de innovación docente y el nivel de implicación por parte del estudiantado en la actividad propuesta.

2. LA ELABORACIÓN DE UN GLOSARIO Y LA PARTICIPACIÓN EN UN CONCURSO DIGITAL COMO ESTRATEGIA DE LUDIFICACIÓN DE LA DOCENCIA

La ludificación o gamificación es un término de origen anglosajón que proviene del inglés (“*gamification*”) y que consiste en el uso de técnicas, elementos y dinámicas propias de los juegos en entornos que son ajenos al juego¹. Más específicamente, en el ámbito educativo, la ludificación supone el empleo de técnicas para la elaboración de juegos con el propósito de que el proceso de aprendizaje sea más atractivo para el estudiante, realizando para ello determinadas mejoras que faciliten y hagan más efectivo dicho proceso².

1 LEE, J.J.; HAMMER, J. Gamification in Education: *What, How, Why Bother?*, en *Academic Exchange Quarterly*, 2011, 15 (2), 146.

2 JABER, J.R., et al: “Empleo de *Kaboot* como herramienta de gamificación en la docencia universitaria”, en *III Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC*. Aplicaciones



Sin embargo, como señala Melchor Ferrer, estos juegos “han de entenderse como una pieza más dentro de un engranaje más amplio”³, siendo configurados como una actividad adicional a realizar a lo largo del cuatrimestre de docencia. Para cumplir su función principal, que es fomentar el aprendizaje activo, señala dicho autor que los juegos utilizados con fines pedagógicos deben reunir tres condiciones: ser atractivos; proporcionar un nivel de recompensas suficiente para implicar al alumnado; y poder desarrollarse de forma individual y colectiva en el aula.

En esta línea, mediante la elaboración de un glosario de términos y la posterior participación del estudiantado en un concurso digital, el profesorado del Área de Derecho Financiero y Tributario pretende fomentar la capacidad del alumnado de aprender autónomamente, iniciando a los estudiantes de tercer curso del Doble Grado en Derecho y ADE en tareas básicas de la investigación jurídica como es la búsqueda, obtención y manejo de diferentes fuentes legales, jurisprudenciales y doctrinales. Estas tareas iniciales de investigación, unidas a las de redacción y exposición oral de los resultados, creemos que resultan fundamentales para la adquisición de las competencias necesarias para el correcto desarrollo de la asignatura “Trabajo de Fin de Grado” del quinto curso del Doble Grado y para su posterior incorporación al mundo laboral.

Con tal propósito, se busca introducir las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza aprendizaje, siempre como complemento de la metodología tradicional, en la que la lección magistral ha ocupado (y ocupa) una posición predominante en la enseñanza de las diferentes ramas del Derecho. En este sentido, no debe perderse de vista que, según el Consejo de la Unión Europea, una de las competencias clave para el aprendizaje permanente es la “competencia digital”, siendo definida como aquella que “implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas”⁴.

Todo ello, encuentra su acomodo dentro del llamado “Proceso de Bolonia”, en el que se promueve la cooperación intergubernamental entre 48 países y la Comisión Europea para lograr que la educación superior en Europa sea más atractiva y competitiva a nivel mundial. De este modo, su objetivo principal es crear un Espacio Europeo de Educación

Tecnológicas para la Enseñanza de las TIC (ATETIC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2016, pág. 225.

- 3 MELCHOR FERRER, E. Gamificación y *e-learning*: algunos ejemplos con juegos de pregunta-respuesta”, en *Innovación docente universitaria en entornos de aprendizaje enriquecidos: I Jornadas Internacionales de Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2013, pág. 104.
- 4 Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE).



Superior para promover la movilidad y el reconocimiento académico de las cualificaciones para todos los ciudadanos de la Unión Europea y del que España forma parte⁵.

2.1. Descripción del proyecto de innovación docente y metodología empleada

A diferencia de otros proyectos de innovación docente, en el nuestro se utiliza el glosario como un elemento que permite el repaso de los contenidos teórico-prácticos explicados a lo largo del cuatrimestre⁶. Mediante su elaboración y posterior estudio se busca que los participantes puedan incidir en determinados conceptos básicos de la asignatura, lo que creemos que servir para la resolución de dudas y que les puede facilitar la preparación del examen final.

Por ello, aunque su realización se anunció al inicio del cuatrimestre, no ha sido hasta la mitad del cuatrimestre de docencia, una vez que se ha avanzado en las explicaciones del contenido de la asignatura, cuando se ha concretado el contenido de la actividad, se han confeccionado los grupos y se ha explicado el cronograma de las actividades a realizar por cada uno de los grupos. Junto a ello, se hizo especial hincapié en que la elaboración del glosario y la participación activa en el concurso final les iba a permitir obtener hasta un punto adicional en la calificación final de la asignatura.

Al inicio del cuatrimestre se explicó a los estudiantes matriculados en la asignatura “Tributación internacional” que, de forma complementaria al sistema de evaluación elegido por cada uno y cada una de ellos, se iba a implementar una nueva actividad a desarrollar por grupos. Esta actividad consistía en la elaboración de un glosario de términos de la asignatura de forma conjunta por toda la clase y la realización de un concurso digital, siendo los diferentes términos divididos entre cada uno de los grupos.

De este modo, se pretende que el concurso entre los diferentes grupos se desarrolle en las últimas tres sesiones de la asignatura (finales de mayo), con el propósito de que sirva al estudiantado participante para repasar todos los contenidos explicados a lo largo del cuatrimestre de docencia con vistas al examen final de la asignatura que está previsto para

5 Para obtener más información sobre el “Proceso Bolonia” puede consultarse: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_es (Acceso el 21 de abril de 2022).

6 A modo de ejemplo, puede consultarse APARICIO, A; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, E; LÓPEZ-SOBALER, A.M.; NAVIA, B; ORTEGA, R.M. “Eficacia del concurso “pasapalabra” como herramienta de aprendizaje activo”, en *XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Educar para transformar: Aprendizaje experiencial*, Universidad Europea de Madrid, 2015, págs. 589-595. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11268/4464> (Acceso el 21 de abril de 2022). También, PAJUELO DOMÍNGUEZ, E; MORENO-AMADOR, M.L. “Proyecto pasapalabra: actividades de gamificación para la innovación docente en la Facultad de Farmacia de la Universidad de Sevilla”, en *Evaluación e innovación en educación superior e investigación*, Editorial Dykinson, 2020, págs. 943-950.



mediados de junio. Así, los estudiantes no solamente deben elaborar las definiciones que han sido asignadas a cada uno de los grupos, sino que deben participar en la exposición de las definiciones elaboradas por los otros grupos.

2.2. Desarrollo de las actividades propuestas y valoración de los resultados

Tras explicar detalladamente en qué consiste la actividad propuesta, el siguiente paso para el correcto desarrollo de la misma consistía en la elaboración de un glosario por parte del profesorado de la asignatura, siendo imprescindible conocer el número de estudiantes dispuestos a participar en esta actividad.

Con tal finalidad, se creó una sección específica en el *Moodle* de la asignatura en la que se han publicado todos los materiales relacionados con la elaboración del glosario. Esta sección se ubicó en la parte superior de la página y, además, se utilizó la opción de “Destacar” para resaltar su contenido.

Posteriormente, se habilitó a través de *Moodle* una consulta en la que se preguntaba a los estudiantes matriculados en la asignatura de “Tributación internacional” si deseaban participar en la actividad. Así, mediante la opción de “Añadir actividad o recurso” se accede a la posibilidad de crear una consulta, lo que permite al profesorado hacer una pregunta especificando las respuestas posibles. En nuestro caso, únicamente había una opción disponible que era “Quiero participar en la actividad”. Desde nuestra propia experiencia, en el momento de crear la consulta, se debe limitar la disponibilidad de la misma, indicando a ser posible en la descripción hasta cuándo está permitido manifestar la voluntad de participar en la elaboración del glosario para poder concretar el número de términos que son necesarios para configurar adecuadamente la actividad.

Durante el tiempo en que esté abierta la consulta para conocer el número de estudiantes interesados en participar, tomando como referencia el número de alumnos y alumnas que asistían regularmente a clase (aproximadamente 20 de 39 matriculados), el profesorado de la asignatura fue elaborando el glosario de términos, teniendo en cuenta la materia que se recoge en la guía docente de la asignatura. En concreto, se ha intentado que exista un número similar de términos en relación a las unidades didácticas relacionadas con el Impuesto sobre la Renta de los no Residentes y con la parte destinada al estudio de los Convenios para evitar la doble imposición internacional.

No fue hasta el momento en el que se cerró el cuestionario relativo a la participación en la actividad cuando pudimos saber con exactitud cuántos estudiantes iban a participar en la actividad, cuántos grupos iban a poder formarse y cuántos miembros debían integrar cada grupo. Desde el primer momento, consideramos que conocer el número de estudiantes que participan en la actividad era fundamental, ya que entendíamos que, para no sobrecargar en exceso al estudiantado, los grupos debían estar equilibrados y a cada participante le debía corresponder la elaboración de dos términos del glosario. Todo ello simplemente a efectos organizativos, ya que la elaboración del glosario y la participación en el concurso



digital es una actividad grupal, siendo cada grupo el encargado de elaborar un número determinado de conceptos y de exponer las definiciones elaboradas.

En esta ocasión han participado en la actividad un total de 28 estudiantes, lo que nos llevó a la creación de 7 grupos de 4 miembros cada uno. Para la formación de los grupos se ha utilizado nuevamente el *Moodle*, en su función de “Elección de grupo”. Esta permite que el profesor proponga dos o más grupos del curso para que los estudiantes se inscriban en alguno de ellos. Así, los estudiantes eligieron libremente la configuración de los grupos, siempre respetando el número máximo de integrantes indicado en cada caso.

En todo este proceso, la función de elección de grupo es especialmente interesante por dos motivos. Por un lado, porque permite al profesor establecer el número máximo de integrantes de cada grupo, no siendo posible la inscripción en un grupo cuando se alcanza ese número máximo de participantes. Por otro lado, también es muy útil porque permite restringir el acceso a la sección para configurar los grupos o para crear el glosario únicamente a aquellos estudiantes que habían confirmado su participación a través del cuestionario antes mencionado.

Para crear los grupos y establecer las restricciones mencionadas se debe entrar en el menú de acciones, en la pestaña de “Usuarios” y se debe acceder a la sección de “Grupos”. Dentro de esta sección es donde se permite la creación de grupos, siendo para ello necesario tener en cuenta dos aspectos.

El primero de ellos es que, para poder limitar el acceso a los estudiantes que participan en la actividad, es necesario crear un grupo general de participación en el glosario, en el que se incluya a todos y todas los que han confirmado su participación. El segundo aspecto mencionado es que, para permitir al alumnado elegir la configuración de los grupos, es importante crear los diferentes grupos que se van a poder formar. En nuestro caso, simplemente indicamos el nombre del grupo (Grupo 1, Grupo 2, Grupo 3, etc.) y limitamos el número máximo de integrantes de cada uno (4 miembros), siendo interesante incluir en la descripción del grupo cuál es el número máximo de participantes y habilitar la opción de mostrar descripción.

Una vez realizado lo anterior, llega el momento en el que se deberá considerar la posibilidad de restringir el acceso a la sección de “Elección de grupo” solamente a los estudiantes que formen parte del grupo “Participantes en el glosario”. A nuestro modo de ver, esta restricción es imprescindible para dar por terminada la fase de inscribirse en la actividad y de formación de los grupos. Solamente cuando se hayan terminado dichas fases será posible publicar el glosario y que los estudiantes puedan empezar a elaborar las definiciones que hayan sido asignadas al grupo al que pertenecen.

En esta ocasión, al ser 28 participantes el glosario completo está formado por 56 términos, que abarcan conceptos como certificados de residencia fiscal, doble imposición internacional, establecimiento permanente, jurisdicción no cooperativa o potestad tributaria. De este modo, cada grupo tiene asignados 8 términos que deben elaborar conjunta-



mente. El glosario completo se encuentra publicado en la sección creada para el desarrollo de la actividad y, también, una tabla con el nombre de cada grupo con los términos que les corresponde elaborar. Para facilitar esta tarea, los diferentes términos se encuentran enumerados y en la tabla publicada únicamente se hace referencia al nombre del grupo y a los números de los términos que han sido asignados.

Realizado lo anterior, y este es el punto en el que nos encontramos en la actualidad, se prevé que la creación del glosario se efectúe a través de *Moodle*. En concreto, se utilizará la función “Glosario” que permite la creación de un registro cooperativo de términos clave, ya que los participantes pueden crear y mantener una lista de definiciones, de forma similar a un diccionario. Así, cada grupo podrá ir creando los términos que les corresponde elaborar y se irá formando el glosario completo de la asignatura, participando todos y cada uno de los estudiantes inscritos en la actividad.

De nuevo, en esta sección se ha limitado el acceso a los estudiantes que participan en la actividad, para que solamente ellos puedan insertar los conceptos que les correspondan. Una vez completado el glosario, se planteará la posibilidad de abrirlo a consulta a todos los estudiantes matriculados en la asignatura con el propósito de que pueda servirles para una mejor comprensión de la materia objeto de estudio.

El plazo para terminar el glosario se ha fijado en la segunda semana de mayo con el fin de que el profesorado disponga de tiempo suficiente para poder revisar las definiciones elaboradas antes del concurso final. Tal y como se ha explicado, el concurso se celebrará en la segunda mitad de la clase de las tres últimas sesiones de la asignatura. De este modo, creemos que puede servir como incentivo para que los alumnos comiencen a estudiar la asignatura y puedan resolver las dudas surgidas durante el cuatrimestre antes del examen final.

Para el desarrollo del concurso será necesario que todos los estudiantes que participan en la actividad asistan presencialmente a clase. Así se explicó durante las primeras sesiones del cuatrimestre, ya que los términos irán apareciendo aleatoriamente en la pantalla del aula, correspondiendo a cada grupo exponer la definición del término en clase. Una vez realizada la presentación, el resto de integrantes de los otros grupos podrán intervenir para preguntar dudas, solicitar una aclaración o efectuar un comentario sobre la definición elaborada por sus compañeros.

Como puede observarse, la participación en la actividad no requiere solamente la elaboración de los términos asignados y de su exposición en el aula. Para poder obtener la máxima calificación se exige a los estudiantes que hayan consultado el glosario completo para poder intervenir activamente en las sesiones en las que se celebre el concurso digital.

De esta forma, creemos que se fomenta el aprendizaje cooperativo en el aula, a la vez que se estimula el desarrollo de competencias transversales y el desarrollo integral del estudiantado, tanto desde un punto de vista académico como social. A día de hoy, teniendo en cuenta el nivel de participación y la implicación del estudiantado, creemos que la valoración provisional debe ser positiva. A lo largo del cuatrimestre se ha podido observar el



interés del estudiantado por la actividad propuesta, lo que creemos que ha tenido su reflejo en el mantenimiento de un determinado nivel de asistencia presencial a clase (aproximadamente 20 estudiantes) y en el número de estudiantes que se han inscrito en la actividad (27 de 39 matriculados).

3. CONCLUSIONES

Mediante la elaboración del glosario y la participación de los estudiantes en el concurso final hemos tratado de introducir la gamificación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una materia compleja como es el Derecho Financiero y Tributario y, en concreto, en la asignatura “Tributación internacional” del tercer curso del Doble Grado en Derecho y ADE de la Universidad Miguel Hernández de Elche.

Todo ello se hizo con el objetivo de dinamizar la explicación de una materia en la que se emplean numerosos términos que son nuevos para el estudiantado, a pesar de que ya ha estudiado previamente otras asignaturas del Área de Derecho Financiero y Tributario, tales como “Bases actuales del Derecho Financiero y Tributario”, “Sistema tributario español” y “Régimen tributario de la empresa”.

Creemos que este objetivo se ha conseguido mediante la introducción de nuevas herramientas en la enseñanza universitaria que, además, facilitan la tarea de los docentes que optan por implementar un sistema de evaluación continua y que permiten lograr un adecuado desarrollo del mismo.

Junto a ello, consideramos que mediante este tipo de actividades se fomenta la utilización de fuentes jurídicas (legislación, jurisprudencia, doctrina...) para iniciar al estudiantado en las habilidades básicas de la investigación jurídica. De este modo, para la elaboración del glosario se ha enseñado a los estudiantes cómo acceder a las diferentes bases de datos que se encuentran disponibles a través de la biblioteca de la Universidad Miguel Hernández de Elche y a las que tienen acceso de forma completamente gratuita. Todo ello debe considerarse un aspecto fundamental para el adecuado desarrollo del Trabajo Fin de Grado, asignatura que deberán cursar en el segundo cuatrimestre del último curso de su doble titulación.

Como hemos indicado anteriormente, mediante la elaboración del glosario se ha tratado de aumentar la capacidad de trabajo autónomo por parte del estudiante y, al mismo tiempo, de estimular su capacidad de trabajo en grupo. Todo ello, con el propósito de fomentar la participación activa del estudiantado y garantizar que los resultados obtenidos mediante el uso de estas nuevas herramientas se reflejen positivamente en su calificación final.



BIBLIOGRAFÍA

- APARICIO, A; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, E; LÓPEZ-SOBALER, A.M.; NAVIA, B; ORTEGA, R.M. “Eficacia del concurso “pasapalabra” como herramienta de aprendizaje activo”, en *XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Educar para transformar: Aprendizaje experiencial*, Universidad Europea de Madrid, 2015, págs. 589-595. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11268/4464>
- JABER, J.R., et al: “Empleo de *Kahoot* como herramienta de gamificación en la docencia universitaria”, en *III Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC. Aplicaciones Tecnológicas para la Enseñanza de las TIC (ATETIC)*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2016, págs. 225-228.
- LEE, J.J.; HAMMER, J. *Gamification in Education: What, How, Why Bother?*, en *Academic Exchange Quarterly*, 2011, 15 (2), 146.
- MELCHOR FERRER, E. Gamificación y *e-learning*: algunos ejemplos con juegos de pregunta-respuesta”, en *Innovación docente universitaria en entornos de aprendizaje enriquecidos: I Jornadas Internacionales de Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2013, págs. 104-106.
- PAJUELO DOMÍNGUEZ, E; MORENO-AMADOR, M.L. “Proyecto pasapalabra: actividades de gamificación para la innovación docente en la Facultad de Farmacia de la Universidad de Sevilla”, en *Evaluación e innovación en educación superior e investigación*, Editorial Dykinson, 2020, págs. 943-950.



EL DERECHO PENAL EXPLICADO DESDE LA METODOLOGÍA INNOVADORA DE LA GAMIFICACIÓN A TRAVÉS DE HERRAMIENTAS VIRTUALES

Mercedes BARRAGÁN LÓPEZ
Doctoranda en Derecho Penal
Universidad de Sevilla

RESUMEN: Adaptarse a nuevas formas de enseñanza, persiguiendo un aprendizaje significativo por parte del alumnado es lo que pretende la gamificación mediante el uso de los mecanismos y reglas del juego en un contexto no lúdico, en este caso en las aulas de la Facultad de Derecho. La gamificación persigue el crecimiento de la motivación de los alumnos, debido a las ventajas y beneficios que presenta dicha metodología. Asimismo, indudablemente el docente universitario debe hacer uso de las nuevas tecnologías, huyendo del método tradicional de enseñanza, y convertir al alumno en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, los docentes se enfrentan a nuevos retos en las aulas, teniendo que adaptar las formas de enseñanzas utilizando métodos nuevos, haciendo partícipe al alumnado. Para ello, acudir a herramientas virtuales de gamificación como *Socrative* o *Kahoot* es un método infalible para lograr un mayor compromiso y motivación por parte de los jugadores/alumnos, incentivando a su vez su curiosidad por explorar y adquirir conocimientos nuevos, ya que permiten plantear cuestionarios de respuesta múltiple, para que el alumno responda de forma virtual. Ante ello, la gamificación es una metodología muy útil para la enseñanza del Derecho penal, permitiendo potenciar la reflexión, hábitos de argumentación, capacidad de análisis, el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico, respecto a las cuestiones más importantes de dicho ámbito jurídico para alcanzar sus objetivos de una forma exitosa en su futuro laboral.

PALABRAS CLAVE: Gamificación; Derecho penal; TIC; motivación; pensamiento crítico.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se tratará la metodología innovadora de la gamificación en las aulas universitarias, concretamente para la explicación de la asignatura de Derecho penal, que se cursa en todos los programas del Grado en Derecho. Además de ello, se expondrán las oportunidades de aprendizaje que suponen las herramientas virtuales de gamificación para alcanzar con éxito el proceso de aprendizaje del alumnado.

La asignatura de Derecho penal, al igual que cualquier asignatura del Grado en Derecho, se viene explicando en la mayoría de las universidades a través del método tradicional de enseñanza, es decir, el profesor transmite el contenido mediante una metodología unidireccional y el alumno aprende de forma pasiva, sin participación alguna. Sin embargo, existen diversas metodologías innovadoras que permiten un proceso de enseñanza-aprendi-



zaje más ilustrativo y dinámico. Un ejemplo de ellas es la metodología de la gamificación, la cual, gracias a las técnicas y mecanismos del juego, alcanza un aprendizaje significativo en un contexto no lúdico, en este caso en la asignatura de Derecho penal.

Con dicha metodología se fomenta la motivación del alumnado, indispensable para el aprendizaje de cualquier materia, pero especialmente para el Derecho que en numerosas ocasiones por la densidad de su contenido se torna arduo. Como consecuencia del crecimiento de la motivación que traen consigo las actividades de gamificación, y de la toma de protagonismo del alumnado, así como por el papel activo del mismo, en su propio proceso de aprendizaje, se logra alcanzar dicha motivación.

Asimismo, cabe desatacar que gracias a las nuevas tecnologías, existen herramientas virtuales que permiten un aprendizaje significativo a través de la gamificación, tales como *Socrative* y *Kahoot*, que constituyen un método infalible para lograr un mayor compromiso y motivación por parte de los jugadores/alumnos, incentivando a su vez su curiosidad por explorar y adquirir conocimientos nuevos, ya que permiten plantear cuestionarios de respuesta múltiple, poniendo a prueba todo lo aprendido de forma teórica.

Por último, se debe señalar que la importancia de la gamificación en la enseñanza del Derecho penal viene dada no solo por la posibilidad de transmitir materia jurídico-penal, sino que potencia el desarrollo de diversas competencias transversales que todo jurista debe adquirir, tales como la reflexión, hábitos de argumentación, capacidad de análisis, el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico.

2. LA IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO PENAL

Para garantizar el rendimiento académico y, por ende, el éxito de un estudiante, éste debe sentirse motivado gracias a estímulos que potencien la atención, el esfuerzo y la constancia. Para ello, el docente debe ser un guía de la motivación a través del establecimiento y diseño de actividades que hagan interesante y atractiva la asignatura, así como mediante la utilización de metodologías innovadoras que expliquen la materia de una forma ilustrativa y dinámica.

2.1. La motivación como causa del rendimiento académico

Motivar al alumnado se puede definir como “predisponer al estudiante a participar activamente en los trabajos de aula. El propósito de la motivación consiste en despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas”¹.

1 POLANCO, A.: *La motivación en los estudiantes universitarios*, en Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, vol. 5, núm. 2, 2005, pág. 2.



Para aprender cualquier materia deviene indispensable que el alumno se sienta motivado, en tanto que el entusiasmo funciona como motor activador de la atención, la cual resulta imprescindible para el aprendizaje, por lo que se puede afirmar que existe una relación directa entre el aprendizaje y los aspectos motivacionales del alumnado.

Para poder garantizar la motivación de los estudiantes se deben enlazar los conocimientos previos y los nuevos, es decir, partir de que en muchas ocasiones los estudiantes llegan a clase con conocimientos sobre el tema que se vaya a tratar, y enlazar dichos conocimientos con los nuevos para potenciar el “aprendizaje significativo”; otorgar un significado al material docente, es decir, llevar al aula un material que provoque la ilusión, un reto cognitivo y el deseo de conocer, y así no resulte la materia aburrida ni tediosa; debe existir una organización en la experiencia de aprendizaje, de forma que el profesor planifique en virtud de las características y preferencias del alumnado y no de él; también debe existir algún grado de reto o expectativa, para que el estudiante perciba cierta expectativa en cada una de las sesiones y así se motive para la siguiente lección; y, por último, el docente debe tener claras cuáles son las características de su asignatura y organizar el contenido de forma que promueva el interés del alumnado².

De este modo, la motivación del alumnado como consecuencia de sentirse satisfecho con la asignatura, en este caso, de Derecho penal, trae consigo un efecto directo sobre el rendimiento, es decir, aquel alumno que encuentra una motivación en el estudio de una asignatura, experimenta un crecimiento en su rendimiento académico. Además de ello, otra de las consecuencias de la falta de motivación del alumnado respecto a una asignatura, conlleva también al absentismo, una realidad a la que se enfrentan día a día las universidades. Por ello, la motivación de los estudiantes, además de conllevar al aumento del rendimiento, también supone una mayor asistencia del alumnado a clase³.

Así, cuando un alumno no está motivado se centra en aprobar la asignatura, y no en aprender, repercutiendo en el proceso de aprendizaje efectivo que debe experimentar todo alumno. Por ello, un cambio del modelo docente es necesario ante dicha falta de motivación, debiéndose crear un clima de trabajo que favorezca la satisfacción de los alumnos, que fomente el aumento de la motivación⁴.

Por tanto, se puede afirmar que “la motivación es un elemento esencial para la marcha del aprendizaje y es inherente a la posibilidad de otorgar sentido y significado al conocimiento”, y sin motivación el alumno no alcanzará los objetivos académicos de una forma exitosa⁵.

2 *Ibidem*, págs. 8-10.

3 GARCÍA, N. y ÁLVAREZ, M.B.: *La motivación del alumnado a través de la satisfacción con la asignatura*, en Efecto sobre el rendimiento, en Estudios sobre Educación, núm. 13, 2007, pág. 90.

4 *Ibidem*, págs. 91-92.

5 REYES, N.: Motivación del estudiante y los entornos virtuales de aprendizaje, en Conferencia Internacional ICDE 2011, Buenos Aires, 2011.



Para ello, se deben establecer nuevas pautas de actuación por parte del profesorado universitario, que conviertan al alumnado en protagonista de su propio aprendizaje y tengan un papel activo en el aula.

2.2. La motivación del alumnado en entornos virtuales de aprendizaje

Ante la importancia de la motivación del alumnado, se puede fomentar la misma a través de herramientas virtuales que despiertan el interés de los estudiantes, puesto que en la actualidad existen múltiples actividades de innovación docente a través de las nuevas tecnologías.

Cada vez son más los centros educativos que acuden a entornos virtuales de aprendizaje para llevar a cabo mejores técnicas de enseñanza, lo que constituye una tendencia pedagógica en la actualidad. Dicho aumento de la utilización de las nuevas tecnologías en ambientes de aprendizaje, se consolida sobre la base de que los recursos tecnológicos se muestran como “un entorno o escenario destinado a promover el aprendizaje a partir de estrategias educativas enriquecidas con TIC, que pretenden crear situaciones de aprendizaje que estimulen al máximo las potencialidades de los alumnos”. De este modo, gracias a la flexibilidad que permiten las nuevas tecnologías, el docente puede asignarse un papel dinámico que contribuya a la interacción intensa con sus alumnos como elemento clave en los nuevos ambientes de aprendizaje⁶.

Los precitados ambientes de aprendizaje no solo favorecen un enfoque constructivista del aprendizaje, sino que otorga diversas capacidades a los docentes, a pesar de que en estos casos los alumnos son los que tienen el papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje⁷.

En este sentido, en los últimos años han surgido múltiples plataformas educativas que ofrecen a los estudiantes “servicios estructurados de información y comunicación síncrona y asíncrona, lo que facilita la retroalimentación de los estudiantes”. No obstante lo anterior, se debe mencionar que no todas las plataformas presentan la misma calidad ni se puede acceder a todas desde los mismos equipos informáticos, es decir, dependerá en algunas ocasiones de cómo estén dotados aquellos. Por ello, se debe preparar al alumnado para que aprenda a manejar las herramientas virtuales correctamente y así facilitar la interacción y poder motivar al alumnado poniendo a su alcance una variedad de actividades dentro de la plataforma virtual. Asimismo, para que dicha motivación aparezca, se deben diseñar materiales educativos que tengan un diseño y unos elementos que estimulen el aprendizaje. Para ello, el docente tiene que tener en cuenta, a la hora de diseñar las actividades, el perfil del estudiante, sus preferencias, el modelo de formación y la significación de contenidos.

6 *Ibidem.*

7 *Ibidem.*



Además, el material que construya el docente universitario tiene que permitir la interacción con otros compañeros y en todo caso de tiene que adecuar a las necesidades y expectativas de los estudiantes⁸.

El estudiante universitario tiene poco tiempo, debido a la intensidad del temario y las horas de estudio que necesita, por ello resulta imprescindible que cuente con un material educativo que le motive⁹. Así, que dicho material sea virtual, lo cual constituye un entorno cercano al alumnado, por la presencia que tienen las TIC en la vida de los jóvenes, potencia la motivación y estimulación del mismo.

3. LA GAMIFICACIÓN COMO METODOLOGÍA INNOVADORA IDÓNEA PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO PENAL

La asignatura de Derecho penal, impartida en el Grado en Derecho, desde el primer curso académico, al igual que las demás asignaturas, se viene explicando por parte del profesor a través del método tradicional de enseñanza, es decir, manteniendo al alumnado en una posición pasiva, sin tener interacción alguna, lo cual fomentaría no solo la motivación, sino también el aprendizaje significativo y duradero. Dicha forma de docencia sigue siendo muy criticada, puesto que, a pesar de la existencia de otras metodologías innovadoras, el método tradicional sigue imperando en las facultades de Derecho. Por ello, una metodología innovadora idónea para la explicación del Derecho penal, es la gamificación, puesto que fomenta la motivación y participación del alumnado, convirtiendo a éste en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

3.1. La gamificación como metodología innovadora para la explicación del Derecho penal

Al igual que desde hace años se vienen introduciendo aspectos lúdicos en una infinidad de ámbitos de la vida, también se puede hacer en el ámbito educativo. Es lo que ha ocurrido con la metodología innovadora de la gamificación, la cual se basa en la introducción de mecanismos y planteamientos de juegos, para involucrar al alumno-jugador, en el contexto académico, con la finalidad de desarrollar habilidades y comportamientos de desarrollo, y así conseguir estimular y motivar tanto la competencia como la cooperación entre jugadores en el proceso de aprendizaje¹⁰.

8 *Ibidem.*

9 *Ibidem.*

10 ORTIZ-COLÓN, A.M., JORDÁN, J. Y AGREDAL, M.: *Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión*, en *Educação e Pesqui*, vol. 44, 2018, págs. 3-4.



El problema principal, y por tanto obstáculo, que existe a la hora de implantar la metodología innovadora de la gamificación en las aulas es la reticencia que en muchas ocasiones los docentes se encuentran, que puede venir motivada por un desconocimiento de los beneficios de esta herramienta, o porque consideran que ellos son suficientes para acrecentar la motivación en el alumnado. Asimismo, aquellos alumnos con una alta motivación consiguen aprender de una manera más rápida, realizando las actividades de una manera más eficaz¹¹. Además, los alumnos que tienen más ganas de adquirir nuevos conocimientos tendrán más posibilidades de encontrar soluciones a los problemas a los que se enfrenten en la realización de una actividad.

Los principales fundamentos de la gamificación son las dinámicas, las mecánicas y los componentes. Las primeras son el “concepto, la estructura implícita del juego”; las segundas “son los procesos que provocan el desarrollo del juego”; y las terceras, “con las implementaciones específicas de las dinámicas y mecánicas: avatares, insignias, puntos colecciones, rankings, niveles, equipos, etc”. La unión de las tres es lo que genera una actividad gamificada y potencia la motivación del alumnado¹².

A pesar de poder parecer una metodología innovadora que solo tenga aplicabilidad en algunas etapas escolares, también es efectiva en la etapa universitaria. Concretamente, en este trabajo se hace referencia a su idoneidad para la explicación de la asignatura de Derecho penal, la cual se encuentra distribuida durante todo el Grado en Derecho, desde el primer curso.

La creación de entornos lúdicos en el aula universitaria para la explicación de cuestiones penales supone contribuir con el desarrollo de la motivación del alumnado, puesto que se trata de una materia densa, debido a la amplitud de su contenido, y en ocasiones, debido a su dificultad añadida, pueden generar desmotivación en los estudiantes.

Además de lo anterior, la incorporación de la gamificación en la educación universitaria se contrapone al método tradicional de enseñanza por múltiples razones. Una la primera permite la interacción entre los estudiantes, docentes y contenidos, fomentando así la participación de los alumnos en el aula. Sin embargo, para que dicha metodología de innovación docente surta efectos y sea exitosa, se deben diseñar estrategias de gamificación adecuadas, convenientes y prácticas a través del establecimiento de un marco general de “planeación, implementación y seguimiento”, y avalar los resultados mediante la mecánica de puntos y premios como estrategia de incentivación. Pero además de lo anterior, otra de las fórmulas para el éxito de la implementación de la gamificación es la

11 DÖRNYEI Z.: *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press, Cambridge, 2001, p.1.

12 ORTIZ-COLÓN, A.M., JORDÁN, J. Y AGREDAL, M.: *Gamificación en educación...*, *op. cit.*, págs. 3-4.



utilización de herramientas TIC que optimizan la gestión del docente y el aprendizaje del alumnado¹³.

Por último, cabe destacar que la gamificación constituye una metodología muy útil para la enseñanza del Derecho penal, permitiendo potenciar la reflexión, hábitos de argumentación, capacidad de análisis, el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico, respecto a las cuestiones más importantes de dicho ámbito jurídico para alcanzar sus objetivos de una forma exitosa en su futuro laboral.

En consecuencia, la gamificación, debido a los múltiples beneficios y ventajas que presenta, se presenta como una metodología idónea para impartir el Derecho penal, siempre que el docente diseñe unas actividades que despierten el interés del alumnado, para lo cual tendrá que tener en cuenta las características del mismo, así como sus intereses y preferencias, que averiguará al comienzo del curso a través de preguntas que permitan conocer al alumnado.

3.2. Herramientas virtuales para la realización de actividades de gamificación

Como se ha adelantado en el apartado anterior, las herramientas TIC constituyen una buena opción para el diseño de actividades de Derecho penal a través de la gamificación. En los últimos años los entornos virtuales han crecido exponencialmente, permitiendo múltiples opciones de enseñanza y de aprendizaje en todos los ámbitos y en todas las etapas académicas, incluida la universitaria.

Para el aprovechamiento óptimo de estas nuevas técnicas de innovación docente en la enseñanza universitaria se puede acudir a aplicación que permiten la utilización de las técnicas y mecanismos del juego. Entre otras, se pueden destacar *Kahoot* y *Socrative*, que son plataformas virtuales de aprendizaje que permiten el diseño de actividades de competición entre el alumnado a través de la redacción de preguntas relacionadas con el temario de Derecho penal.

Ambas herramientas virtuales permiten plantear cuestionarios de respuesta múltiple y ofrecen la posibilidad de adaptar la transmisión de contenidos a través de fórmulas que potencian la atención participación de los estudiantes, quienes se muestran receptivos con dichas plataformas virtuales debido a su singularidad y cercanía a las nuevas tecnologías. De esta forma, se puede afirmar que por regla general el alumnado que ha aprendido en algún momento a través de la gamificación se ha sentido satisfecho, mostrando una positividad respecto de dichos sistemas de respuesta múltiple. Además de lo anterior, resulta beneficioso no utilizar una única herramienta virtual de gamificación, sino utilizar varias y

13 CORCHUELO-RODRÍGUEZ, C.A.: *Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula*, en *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 63, 2018, pág. 39.



alternarlas, lo cual hace necesario conocer sus características propias, sus ventajas y fortalezas en relación con un determinado contexto¹⁴.

En consecuencia, en la actualidad existen herramientas virtuales de aprendizaje que permiten captar la atención del alumnado, motivarlo y, por ende, aumentar la satisfacción con la asignatura y el rendimiento académico, permitiendo así la consecución de los objetivos marcados en cada asignatura, en este caso, en la asignatura de Derecho penal.

3. CONCLUSIONES

La formación jurídica impartida en las universidades españolas ha mostrado siempre su rechazo hacia la utilización de metodologías innovadoras de enseñanza y, sobre todo, a la utilización de las nuevas tecnologías para la utilización de aquellas, como por ejemplo ocurre con la gamificación para la explicación de Derecho penal. Esto se debe al arraigo que tiene el método tradicional de enseñanza en las facultades de Derecho, a pesar de que en la actualidad los alumnos son nativos digitales.

No obstante lo anterior, se debe destacar que el auge de la gamificación, como metodología innovadora que utiliza las técnicas y mecanismos del juego en entornos no lúdicos, no se presenta como un impedimento para la docencia, sino como una ventaja que permite el aprovechamiento al máximo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que permite transmitir los conocimientos de múltiples formas. Además de ello, también es muy importante que, gracias a la incorporación de la gamificación en la enseñanza universitaria, con la utilización de herramientas virtuales que permiten crear una infinidad de actividades virtuales, se puede llegar a todos los alumnos, con independencia de cuales sean sus características, puesto que hay alumnos que son por ejemplo más visuales y otros más kinestésicos. Para ello, no se puede olvidar la importancia que tiene la labor del docente de averiguar cuáles son las características, intereses y preferencias de los alumnos, puesto que ello servirá para conocer el nivel de los estudiantes y poder adecuar las explicaciones de cada sesión.

Existen diversas plataformas de aprendizaje virtuales que a través de la metodología innovadora de la gamificación permite al docente diseñar actividades de respuestas múltiples, lo que además de contribuir al aumento de la motivación del alumnado y a un aprendizaje significativo por parte del alumno, permite al profesor llevar a cabo la evaluación continua que el Plan Bolonia exige, y así poder hacer una autorregulación de sus propias estrategias de enseñanza, de forma que en virtud del resultado que alcancen con dichas actividades, tendrá que hacer hincapié en una parte del temario u otro.

14 ROIG-VILA, R.: El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior. Octaedro, Barcelona, 2018, pág. 1161.



En definitiva, el Derecho penal necesita una renovación de sus formas de enseñanza, optimizando al máximo las herramientas virtuales existentes para acercar a los alumnos actuales, nativos digitales, a una materia que, por la densidad de su propio contenido, en muchas ocasiones se presenta dificultosa y tediosa.

BIBLIOGRAFÍA

- CORCHUELO-RODRÍGUEZ, C.A.: Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula, en *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 63, 2018, 1-41.
- DÖRNYEI Z.: *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
- GARCÍA, N. y ÁLVAREZ, M.B.: La motivación del alumnado a través de la satisfacción con la asignatura, en Efecto sobre el rendimiento, en *Estudios sobre Educación*, núm. 13, 2007, 89-112.
- ORTIZ-COLÓN, A.M., JORDÁN, J. Y AGREDAL, M.: Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión, en *Educação e Pesqui*, vol. 44, 2018, 1-17.
- POLANCO, A.: La motivación en los estudiantes universitarios, en *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 5, núm. 2, 2005, 1-14.
- REYES, N.: *Motivación del estudiante y los entornos virtuales de aprendizaje*, en Conferencia Internacional ICDE 2011, Buenos Aires, 2011.
- ROIG-VILA, R.: *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. Octaedro, Barcelona, 2018.



LA GAMIFICACIÓN DEL AULA A TRAVÉS DE SOCRATIVE COMO HERRAMIENTA DIGITAL

Raquel POQUET CATALÁ

*Profesora Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Valencia*

RESUMEN: Con la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, se ha hecho necesario adaptar el modelo docente universitario a la nueva realidad, incorporando de forma inexorable las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Asimismo, ha sido necesario llevar a cabo un cambio en el paradigma metodológico, introduciendo nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y nuevas formas de evaluación. En este sentido, *Socrative* se configura como una herramienta digital, *online*, que sirve como instrumento de evaluación continua y en línea. Esta herramienta informática es de uso gratuito y permite construir cuestionarios pudiendo plantear preguntas test con varias opciones, preguntas de verdadero falso y preguntas de respuesta corta. No se requiere nada especial para ser utilizado, siendo suficiente, para el profesorado registrarse con un correo electrónico, y para el alumnado únicamente acceder a la página web y poner el número de habitación o room en la que se encuentra el cuestionario preparado por el profesorado. Además, ofrece los resultados de forma inmediata, permitiendo que el alumnado conozca su *feedback* de forma simultánea. El uso de esta herramienta ha sido valorado muy positivamente por el alumnado, tanto por su función de consolidación de conocimientos, como por permitir conseguir una mayor motivación e interés, convirtiéndose el alumnado en sujeto activo y protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: docencia; TIC; *Socrative*; evaluación; gamificación.

1. INTRODUCCIÓN

No cabe duda que con la implantación del Espacio de Educación Superior se está llevando a cabo un cambio en el modelo metodológico, implementándose nuevos paradigmas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de convertir, en definitiva, al alumnado en el protagonista central de todo dicho proceso, pasando el profesor a ser un actor secundario.

Entre las diversas metodologías, se halla el uso de las TIC, que tiene como fin convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en un campo mucho más ágil, dinámico y digital, así como la gamificación que tiene como fin enriquecer el aprendizaje mediante la motivación del alumnado y la promoción de actividades más dinámicas, que, a su vez, sirven de soporte al proceso evaluador. De hecho, la presencia de las nuevas tecnologías en las aulas se ha vuelto indispensable. Mediante estas técnicas se abre paso un proceso mucho más móvil, adaptativo, en entornos colaborativos y dinámico.



El uso de este tipo de herramientas para promover el aprendizaje activo en las aulas es un proceso gradual, pero que va consolidándose cada vez más. Según la doctrina¹ las concepciones de enseñanza más practicadas por el profesorado universitario, son, por un lado, la cuantitativa, es decir, aquella en la que el docente comunica de forma fluida los conocimientos, como expertos en la materia; y la cualitativa, según la cual, el profesorado no es meramente un transmisor de contenidos, sino también un facilitador, que media y ayuda al alumnado a construir activamente sus conocimientos. De ahí, que se diferencien dos tipos de enfoques de aprendizaje, cuales son, el superficial o “surface” donde el alumnado se limita a estudiar lo mínimo necesario para superar la evaluación; y el profundo o “deep” en el que se estudia comprendiendo el significado y cuestionando lo que se lee².

La introducción de las nuevas tecnologías en la docencia es un reto al que el profesorado ha tenido que enfrentarse y continúa enfrentándose. De los apuntes en papel, se ha pasado a la pantalla del ordenador como instrumento principal de clase. No cabe duda que las actuales generaciones están íntimamente conectadas con dispositivos tecnológicos como tabletas, smartphones y portátiles.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ofrecen grandes posibilidades educativas, tanto por la facilitación del proceso de enseñanza-aprendizaje, como por su elemento motivador para el alumnado, y por tanto, mejorar tanto el aprendizaje del alumnado como la satisfacción mutua de ambas partes. No obstante, no puede perderse de vista que, la tecnología móvil en las aulas puede tener un efecto pernicioso debido a la adicción y dependencia que crea entre el alumnado así como las distracciones que puede generar³. Sin embargo, otro sector estima que, a pesar de las dificultades que pueden surgir en este proceso, son varios los estudios que abogan por los beneficios de la utilización de dispositivos móviles⁴. Se alude a la mitigación de los problemas de gestión del aula, así como a superar los tradicionales esquemas didácticos alcanzando una enseñanza de calidad⁵

1 HERNÁNDEZ, F.: *Docencia e investigación en educación superior*, en Revista de Investigación Educativa, núm. 20, 2002.

2 ROMERO, A.; HIDALGO, M.D.; GONZÁLEZ, F.; CARRILLO, E.; PEDRAJA, M.; GARCÍA, J.; PÉREZ, M.: *Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios: comparación de resultados con los cuestionarios ASSIST y R-SPQ-2F*, en Revista de Investigación Educativa, núm. 31, 2013.

3 MENDOZA, J.S.; PODY, B.C.; LEE, S.; KIM, M.; MCDONOUGH, I.M.: *The effect of cellphones on attention and learning: The influences of time, distraction, and nomophobia*, en Computers in Human Behavior, núm. 86, 2018; SUMUER, E.: *The effect of mobile phone usage policy on college students' learning*, en Journal of Computing in Higher Education, núm. 33, 2021.

4 CROMPTON, H.; BURKE, D.: *The use of mobile learning in higher education: A systematic review*, en Computers and Education, núm. 123, 2018; SALCINES TALLEDO, I.; GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N.: *Aplicaciones Educativas en Educación Superior. Estudio sobre su uso en estudiantes y profesorado*, en Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, núm. 31, 2020.

5 ÁLVAREZ S.; CUÉLLAR, C.; LÓPEZ, B.; ADRADA, C.; ANGUIANO, R.; BUENO, A.; COMAS, I.; GÓMEZ, S.: *Actitudes de los profesores ante la información de las TIC en la práctica docente. Estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid*, en Edutec, núm. 35, 2011.



En este sentido, si se opta por metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el estudio de casos, o la gamificación, entre otros, así como el recurso a herramientas TIC, puede ayudar a alcanzar esta concepción cualitativa de la enseñanza⁶. Y, entre ellas, destaca una nueva herramienta tecnológica denominada *Socrative* centrada en el sistema de respuesta del alumnado. Esta herramienta se basa en la evaluación en línea, intuitiva y de fácil manejo, con una interfaz interactiva y accesible que permite evaluar al alumnado.

En este trabajo, se analizará la aplicación de esta herramienta digital al alumnado de tercer curso del Grado de Derecho, en la asignatura de Derecho del Trabajo II, como elemento basado en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y su virtualidad para servir como elemento evaluador, así como los nuevos modelos metodológicos.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen con esta experiencia de innovación metodológica son los siguientes:

- Potenciar el desarrollo integral del alumnado, basado en la adquisición de conocimientos y habilidades.
- Aumentar la motivación e interés del alumnado.
- Conocer de forma inmediata el avance de la clase.
- Facilitar la evaluación continua para poder aplicar mejoras y medidas correctoras.
- Potenciar y afianzar la inteligencia emocional, el espíritu crítico, la creatividad, la resolución de conflictos o la toma de decisiones.
- Promover la participación en la clase integrando la tecnología en el aula.

3. SOCRATIVE COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN Y GAMIFICACIÓN

Socrative es un instrumento pedagógico que fue desarrollado en 2010 por el profesor Amit Maimon de la Escuela de Administración y Dirección de Empresas del Instituto Tecnológico de Massachusetts, con el fin de incorporar los dispositivos móviles en las aulas y como vía para evaluar el aprendizaje del alumnado.

6 ARTAL, J.; CASANOVA, O.; SERRANO, R.; ROMERO, E.: *Dispositivos móviles y flipped-classroom. Una experiencia multidisciplinar de formación del profesorado*, en *EduTec*, núm. 59, 2017.



En 2013 el profesor Alf Inge Wang, de la Norwegian University of Science and Technology desarrolló un programa en línea denominado *Kahoot* que simplifica la técnica de los clickers, al crear un software independiente que no necesita de mandos a distancia. De hecho, según el indicado profesor, el alumnado que utilizó *Kahoot* aprendió un 22 % más que el resto del alumnado que utilizó otras dinámicas de juego diferentes⁷.

Socrative constituye una herramienta para la evaluación en línea del alumnado. Se configura como un software gratuito y fácilmente accesible. Es similar al *Kahoot*, pero más formal, y visualmente más atractiva e interactiva que otras herramientas similares como *Kahoot* o *Quizizz*. De hecho, es una herramienta de mucha aceptación por parte del profesorado universitario.

Destaca por ser una herramienta de evaluación en línea, intuitiva y de fácil manejo, con una interfaz interactiva⁸ y accesible tanto para el alumnado como para el profesorado, que permite, además, evaluar al alumnado a medida que se lleva a cabo el aprendizaje, y no únicamente al finalizar el proceso.

Con esta herramienta se permite que el alumnado lleve a cabo un aprendizaje auto-evaluativo, activo y dinámico. El alumnado puede evaluar la materia de forma rápida y mediante un sistema atractivo, ya sea tanto como refuerzo del aprendizaje o como evaluación de contenidos.

De este modo, por un lado, *Socrative* se configura como un instrumento de evaluación en línea que permite al profesorado evaluar de manera continua los conocimientos adquiridos por el alumnado, permitiendo la preservación de los resultados.

Por otro lado, *Socrative* constituye una herramienta de gamificación de la educación que contribuye así a acortar la “distancia” con el alumnado al adquirir este un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje⁹. *Socrative* puede utilizar el sistema de respuesta de audiencia a modo de aprendizaje individual, pero también puede aplicar el aprendizaje colaborativo, generando así importantes emociones positivas como alegría, asombro, satisfacción, creatividad o curiosidad¹⁰.

7 MARTÍNEZ NAVARRO, G.: *Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso Kahoot*, en *Opción*, núm. 33, 2017.

8 JUAN LLAMAS, C.; VIUDA SERRANO, A., *Socrative como herramienta de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior*, en *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, núm. 25, 2022. pág. 283.

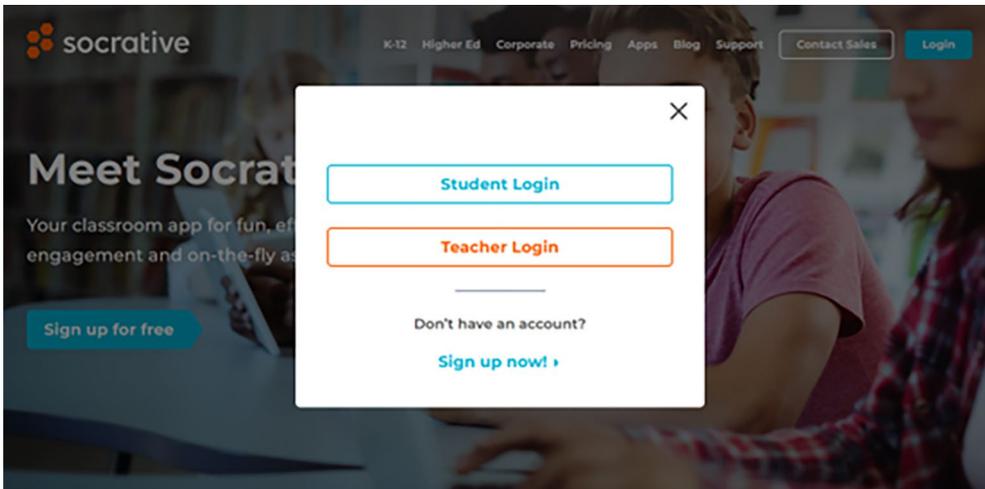
9 SALINAS, J.: *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*, en *RUSC, Universities and Knowledge Society Journal*, 1, 2004.

10 MCGONIGAL, J.: *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin Press. New York, 2011.



Para poder utilizar *Socrative*, en primer lugar, se debe acceder a su página web, cual es, <https://www.socrative.com/>. El profesorado deberá acceder a “teacher login” y, si es la primera vez, registrarse. Para registrarse necesita su correo electrónico y una contraseña. Esto es útil porque, una vez finalizado el juego, se reciben los resultados de los ejercicios y pruebas en el correo electrónico indicado. Sin embargo, el alumnado no necesita registrarse con sus datos ni su correo electrónico, pues al entrar únicamente se le pedirá el número de habitación. Una vez registrado el profesorado, le es asignado un número de habitación o “room”. Dicho número será necesario para que el alumnado pueda acceder al cuestionario. El alumnado, por su parte, deberá acceder a dicha página web también, pero entrar a través de “student login” donde introducirá dicho número de habitación o room accediendo así a la misma sala donde está el profesorado.

Figura 1. Página web de acceso a *Socrative* (propia).



Socrative permite llevar a cabo diversas acciones. Por un lado, en la página web de la sala del profesorado, se pueden crear diferentes tipos de cuestionarios. Dichos cuestionarios pueden ser editados varias veces y guardados. Para ello se debe acceder a “manage my quizzes” y posteriormente en “create a quiz”. Las opciones de cuestionarios son de selección múltiple (multiple choice), verdadero o falso (true or false), y respuesta corta (short answer). Las preguntas de respuesta múltiple admiten, por defecto, 5 respuestas, pero se puede añadir o eliminar las que se consideren. Asimismo, las preguntas pueden ser acompañadas de una imagen, un documento en pdf o un texto que pueda estar en Dropbox. Ello es también interesante porque permite que el alumnado lea *online* el texto en el momento de realizar el cuestionario.

Por otro lado, dentro de cada opción las preguntas se introducen de la siguiente forma. En el caso de preguntas tipo test, se accede a “question” y se escribe la pregunta. En el



caso de Multiple choice, se accede a “answer” para añadir las diferentes respuestas, marcando la correcta con un tick. Además, se puede añadir una pequeña explicación de porqué la pregunta es correcta o no, e incluso, una imagen. Es posible también introducir preguntas de diferente tipo. Una vez que el cuestionario esté completo, se debe clicar en “save and exit” y se guardará la prueba.

El número de preguntas del cuestionario lo decide el profesorado. La aplicación a cada cuestionario le asigna un número SOC que permite recuperarlo. Además, el ejercicio tiene que recibir una denominación, para que pueda ser fácilmente reconocido y recuperado. Así, el profesorado tendrá en la aplicación el histórico de todos los cuestionarios que ha realizado, para que pueda modificarlos cuando lo desee, o reutilizarlos en otros grupos o cursos. De hecho, cuando se accede se puede elegir entre ver todos los cuestionarios o ver los más recientes.

Cuando el profesorado accede al cuestionario la aplicación le permite duplicar un determinado ejercicio, borrarlo, descargarlo como pdf o editarlo, además de acceder al mismo para ser jugado en clase. También se permite la importación de un ejercicio realizado por otro compañero.

Cuando se quiera utilizar el test en clase únicamente se debe acceder a “start a quiz”, se selecciona el cuestionario, y se hace click en “start”. El alumnado, habrá accedido a *Socrative* con el número de habitación o room dada por el profesorado, y así poder participar en el cuestionario *online*.

Se recomienda que el alumnado tenga descargado el software antes de la sesión en versión para estudiantes. El profesorado activará el ejercicio de forma que el alumnado pueda realizarlo y el docente podrá ir viendo en tiempo real cómo responden a las preguntas.

El alumnado puede navegar entre las respuestas y modificar sus respuestas. Una vez haya finalizado la actividad, enviarán su ejercicio.

Además, se permite, cuando se diseña el cuestionario, que se seleccione la opción de que el alumnado tenga un *feedback online* en el momento de responder a las preguntas y enviar el ejercicio, de tal forma que pueda ver si su respuesta es o no correcta. De ahí, la importancia de que se puede incorporar en la respuesta la justificación de porqué es o no correcta.

A medida que el estudiantado va respondiendo, se pueden ver en una cuadrícula las respuestas. En las filas aparece el nombre de cada alumno o alumna y en las columnas las preguntas. Al final de cada columna, aparece el % de alumnado que ha respondido correctamente a la pregunta. En el caso de ser preguntas de respuesta múltiple o de verdadero falso, si aparece en verde significa que se ha respondido de forma correcta, y si está en rojo, significa que no lo es.

Cuando se decida terminar el cuestionario, el profesorado hará clic en “finish” y se puede elegir el tipo de datos que se quieren obtener como resultado, esto es, notas del alumnado de forma individual, en el conjunto de la clase... Asimismo, se puede recibir



en un documento Excel o en un pdf, y descargarlos de forma directa desde la aplicación o recibirlos por correo electrónico.

Por último, *Socrative* también permite obtener un *feedback* del seguimiento de explicaciones, que es lo que se denomina “Exit Ticket”. Así, una vez que el profesorado abra el cuestionario, el alumnado debe responder a tres cuestiones: ¿Cuál ha sido el grado de comprensión de lo explicado o realizado, los materiales facilitados hoy?; ¿Qué has aprendido en la clase de hoy?; Responde a la pregunta del profesor. En esta última pregunta, se puede formular en voz alta una pregunta que considere relevante.

4. EXPERIENCIA

Esta experiencia se ha desarrollado en la asignatura de Derecho del Trabajo II correspondiente al grado de Derecho, en tercer curso. La asignatura de Derecho del Trabajo II cuenta con 52 alumnos y alumnas matriculados.

Esta asignatura cuenta con un sistema de evaluación continua donde el 30 % correspondiente a esta se subdivide en un 20 % para la realización de los casos prácticos, y un 10 % para el *Socrative*.

Concretamente, al finalizar cada tema se ha planteado un cuestionario a través del *Socrative* de 15 preguntas de diferente modalidad, esto es, de test con tres respuestas alternativas de la que sólo una es la correcta, y de respuesta corta.

Con carácter previo, obviamente, se había expuesto el tema correspondiente en clase, mediante la utilización de presentaciones power point. Y además, para consolidar los contenidos, se habían trabajado diversos casos prácticos y comentarios de sentencias. Una vez explicado el tema y realizadas las correspondientes prácticas y comentarios de sentencias para consolidar los contenidos, se avisa al alumnado del día de la realización del *Socrative* para que preparen con antelación el contenido visto.

El día señalado para ello, el profesorado, inicia la clase con una breve contextualización del tema objeto de análisis, y disipa las posibles dudas que pueda plantear el alumnado. A continuación, explica el funcionamiento de esta herramienta e inmediatamente el profesorado visiona con el proyector en el aula el *Socrative*.

El alumnado conecta en su teléfono móvil el *Socrative*, y con el número de la habitación o room se inicia el cuestionario. No obstante, además del teléfono móvil puede utilizar el ordenador o la tableta.

5. RESULTADOS

Los resultados han sido muy satisfactorios. Han sido positivos para profesorado y alumnado.



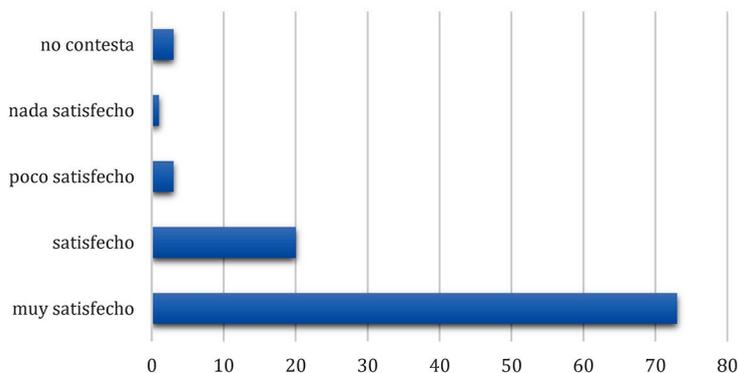
Por un lado, los resultados obtenidos con los cuestionarios de *Socrative* han sido positivos, ya que ha conseguido mejorar el rendimiento académico del alumnado, al motivarles en el estudio, así como en la comprensión de la aplicación práctica de la asignatura.

Con ello se ha conseguido también que el alumnado leyera el temario de forma continua a lo largo del semestre, y no únicamente los días antes del examen, de tal forma que se ha llevado un aprendizaje continuo a lo largo del curso.

Los resultados de la encuesta de satisfacción son también totalmente favorables, ya que el 72 % se muestra muy satisfecho con la actividad realizada, y un 20 % manifiesta estar satisfecho. Sólo un 3 % indica que está poco satisfecho, un 1 % nada satisfecho y un 4 % no contesta.

Figura 2. *Encuesta de satisfacción*. (Fuente: elaboración propia).

Resultados de la encuesta satisfacción



La encuesta de satisfacción aplicada es la siguiente:

Tabla 1. *Encuesta de satisfacción*. (Fuente: elaboración propia).

	No sabe / no contesta	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
La actividad me parece adecuada					
La carga de trabajo en relación con la puntuación de la evaluación continua es adecuada					
La actividad me ha permitido afianzar y entender la aplicación práctica y real de los conceptos teóricos					



	No sabe / no contesta	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
La actividad me ha parecido motivadora					
La actividad es divertida y entretenida					
La actividad me ha dado seguridad para enfrentarme al examen final					
La actividad me ha ayudado en el estudio y aprendizaje de la asignatura					

6. CONCLUSIONES

Para el profesorado, la experiencia ha sido muy satisfactoria y totalmente positiva. La aplicación de estas nuevas técnicas y metodologías basadas en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación combinando con la gamificación, ofrece otra herramienta más para la evaluación, tanto inicial, como continua o sumativa.

Para el alumnado, también ha sido muy positivo, especialmente, desde el punto de vista de su motivación, rompiendo con el esquema tradicional de las clases, y fomentando su participación e interés. Un aspecto importante, a mi parecer, ha sido el conseguir que el alumnado no memorizara el contenido de la asignatura sin más, sino que lo entendiera, lo comprendiera, lo interiorizara y supiera ponerlo en práctica, pues con las preguntas realizadas en los cuestionarios *Socrative* se han planteado no sólo preguntas teóricas, sino más bien, aspectos prácticos y aplicativos de Derecho del Trabajo.

Y a ello, cabe añadir, el elemento motivacional, pues el alumnado ha sido estimulado para el estudio y aprendizaje de la asignatura.

A ello, debe añadirse que con estas plataformas, el alumnado se ha convertido en protagonista de su propio aprendizaje, pasando así de ser un mero espectador que únicamente recibe información, a desarrollar una actitud activa, y contribuyendo también a su aprendizaje autónomo.

No debe olvidarse también que esta herramienta trata de integrar el Smartphone en las aulas evitando que se convierta en un enemigo en el proceso de aprendizaje, pasando así a convertirse en un aliado. Con ello, el alumnado se da cuenta de que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no sólo sirven como ocio o entretenimiento, sino que también pueden resultar de ayuda en la formación académica.

Solamente, en cuanto a posibles inconvenientes u obstáculos, debe indicarse que en el desarrollo del cuestionario pueden plantearse problemas de conectividad, pues, en algunos casos, la wifi puede tener microcortes.



De cualquier forma, debe valorarse como muy positiva esta herramienta como elemento de evaluación, y como elemento de motivación del alumnado y de consolidación de conocimientos.

En definitiva, los objetivos planteados se han alcanzado en su totalidad, recomendándose esta herramienta como elemento complementario del proceso de enseñanza-aprendizaje de las aulas universitarias.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ S.; CUÉLLAR, C.; LÓPEZ, B.; ADRADA, C.; ANGUIANO, R.; BUENO, A.; COMAS, I.; GÓMEZ, S.: *Actitudes de los profesores ante la información de las TIC en la práctica docente. Estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid*, en *EduTec*, núm. 35, 2011.
- ARTAL, J.; CASANOVA, O.; SERRANO, R.; ROMERO, E.: *Dispositivos móviles y flipped-classroom. Una experiencia multidisciplinar de formación del profesorado*, en *EduTec*, núm. 59, 2017.
- CROMPTON, H.; BURKE, D.: *The use of mobile learning in higher education: A systematic review*, en *Computers and Education*, núm. 123, 2018.
- HERNÁNDEZ, F.: *Docencia e investigación en educación superior*, en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 20, 2002.
- JUAN LLAMAS, C.; VIUDA SERRANO, A., *Socrative como herramienta de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior*, en *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, núm. 25, 2022.
- MARTÍNEZ NAVARRO, G.: *Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso Kahoot*, en *Opción*, núm. 33, 2017.
- McGONIGAL, J.: *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin Press. New York, 2011.
- MENDOZA, J.S.; PODY, B.C.; LEE, S.; KIM, M.; MCDONOUGH, I.M.: *The effect of cellphones on attention and learning: The influences of time, distraction, and nomophobia*, en *Computers in Human Behaviour*, núm. 86, 2018.
- ROMERO, A.; HIDALGO, M.D.; GONZÁLEZ, F.; CARRILLO, E.; PEDRAJA, M.; GARCÍA, J.; PÉREZ, M.: *Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios: comparación de resultados con los cuestionarios ASSIST y R-SPQ-2F*, en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 31, 2013.
- SALCINES TALLEDO, I.; GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N.: *Aplicaciones Educativas en Educación Superior. Estudio sobre su uso en estudiantes y profesorado*, en *Ensayos*, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, núm. 31, 2020.
- SALINAS, J.: *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*, en *RUSC, Universities and Knowledge Society Journal*, 1, 2004.
- SUMUER, E.: *The effect of mobile phone usage policy on college students' learning*, en *Journal of Computing in Higher Education*, núm. 33, 2021.



CAPÍTULO 5

DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA *WEBQUEST* “ARMAGEDON” BASADA EN LA CIENCIA FICCIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE DERECHO ESPACIAL EN DOCENCIA INVERSA: GAMIFICACIÓN E INTERACTIVIDAD EN EL AULA

Francisca RAMÓN FERNÁNDEZ
Profesora titular de Universidad

Cristina LULL NOGUERA
Profesora contratada doctora (acreditada a titular)

M^a.Desamparados SORIANO SOTO
Catedrática de Escuela Universitaria

Vicente CABEDO MALLOL
Profesor titular de Universidad

María Emilia CASAR FURIÓ
Profesora titular de Universidad

Vicent GIMÉNEZ CHORNET
Profesor titular de Universidad

Juan Vicente OLTRA GUTIÉRREZ
Profesor titular de Escuela Universitaria

Laura OSETE CORTINA
Profesora asociada

Fernando HERNÁNDEZ GUIJARRO
Profesor contratado doctor

Pilar BOSCH ROIG
Profesora asociada
Universitat Politècnica de València

RESUMEN: Se presenta el diseño y aplicación de una *webquest* titulada «Armagedon» basada en la posibilidad de que un meteorito vaya a impactar sobre la tierra, y de que el alumnado se convierta en astronauta por un día con el fin de diseñar y crear una comunidad habitable en la Luna. En la *webquest* se tratará el derecho de propiedad y conflictos respecto a la explotación e investigación desarrollada en el satélite. Esta actividad de enseñanza-aprendizaje ha sido elaborada con la herramienta *BookWidgets*, que estará disponible *online*, para fomentar el aprendizaje del alumnado del Máster Universitario en Ingeniería Aeronáutica en la asignatura de Derecho Espacial, en un contexto de docencia inversa. A través de esta herramienta interactiva se crean una serie de contenidos que se insertan en las diferentes etapas de la actividad: la introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación, conclusión y créditos, y que permiten al alumnado la inmersión en un escenario de ciencia ficción relacionado con el espacio,



la Luna, los recursos y explotación. Se trata de utilizar esta herramienta de aprendizaje para que el alumnado se guíe a través de ella y pueda localizar la información mediante la búsqueda en la web y relacionarla y aplicarla mediante la gamificación, al incluir también una serie de juegos (emparejamiento; mapas conceptuales, diagramas, sopa de letras, el ahorcado) obteniendo recompensas a lo largo de las etapas. Para la evaluación de la tarea se utilizará una rúbrica que servirá de modelo para los distintos parámetros de aprendizaje que queremos obtener con la actividad.

PALABRAS CLAVE: *Webquest*; ciencia ficción; gamificación; derecho espacial; aprendizaje; ingeniería aeronáutica

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de actividades gamificadas para dinamizar el aula resulta especialmente complejo en asignaturas de ámbito jurídico. Si a ello se asocia que dichas asignaturas no se imparten en titulaciones no jurídicas, sino en ingenierías, resulta casi un obstáculo insalvable. La gamificación no se ha llegado a implantar en la docencia jurídica en la actualidad, y es escaso el profesorado que diseña actividades en las que el juego es un elemento para alcanzar el aprendizaje y la formación práctica del Derecho.

En la formación de futuros docentes a través de los programas pedagógicos se insiste en la necesidad de introducir el juego en el aula, a pesar de la reticencia habitual a utilizar recursos para los que no están acostumbrados ni el docente ni el discente (Area y González, 2015; Castañeda *et al.*, 2019).

El diseño de este tipo de actividades se enmarca en el desarrollo del grupo de innovación docente (EICE), «Recursos Tecnológicos para el aprendizaje jurídico, la documentación y comunicación audiovisual (RETAJUDOCA)», que se orienta al uso de distintos elementos digitales en el aula y se ha especializado en la utilización de series y películas muy conocidas para el diseño de casos prácticos jurídicos superando el método tradicional del caso e introduciendo los elementos audiovisuales en el contenido y en su desarrollo.

Actualmente se encuentra desarrollando el segundo año de concesión del PIME «Gamificación y TICs: diseño de actividades audiovisuales basadas en la ciencia ficción para la dinamización docente en un entorno presencial, semipresencial y virtual», y la innovación docente que se presenta forma parte de las actividades del presente curso académico, enmarcada dentro de la formación práctica del Derecho y nuevas tecnologías de información y comunicación (TICs).

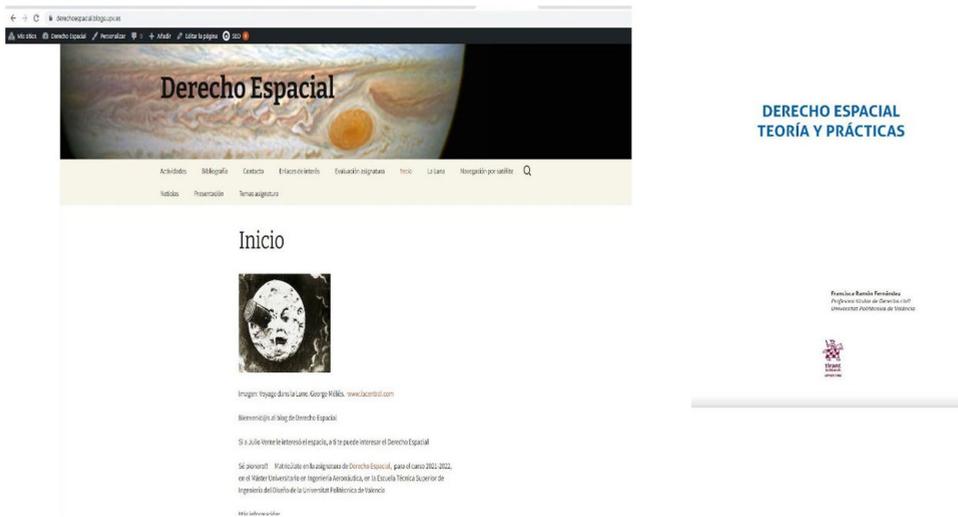
2. EL DISEÑO DE UNA *WEBQUEST* PARA EL APRENDIZAJE EN DOCENCIA INVERSA. APLICACIÓN A LA ASIGNATURA DERECHO ESPACIAL

La innovación docente que vamos a presentar se aplica a la asignatura de Derecho Espacial, en el Máster Universitario en Ingeniería Aeronáutica en la Universitat Politèc-



nica de València. Consta de 4.5 créditos ECTS, y es una optativa del segundo semestre. Dicha asignatura se imparte a través de la metodología de docencia inversa y dispone de un manual específico (Ramón, 2017), así como un blog de la asignatura (Ramón, 2016) (Imagen 1 y 2).

Imágenes 1 y 2. Blog y manual de la asignatura Derecho Espacial. Fuente: elaborado por Francisca Ramón Fernández, blog: <https://derechoespacial.blogs.upv.es/> y manual Tirant lo Blanch: <https://editorial.tirant.com/es/libro/derecho-espacial-teoria-y-practicas-francisca-ramon-fernandez-9788491438106>



Esta asignatura tiene como objetivos prioritarios proporcionar al alumno los conocimientos más importantes relativos a esta disciplina jurídica, abarcando su estudio las diversas normas de ámbito internacional y estatal que le son aplicables.

Su estudio surge de la necesidad de regular las condiciones y relaciones que se hicieron manifiestas con la evolución del hombre, lo que derivó en la carrera espacial, y en el desarrollo de las telecomunicaciones vía satélite.

Su estudio constituye un complemento indispensable dentro de la formación técnica, ya que se le proporcionará al futuro profesional los conocimientos suficientes para lograr su formación integral en un marco jurídico que abarca desde las nociones básicas sobre el Derecho Espacial que legisla las actividades de los Estados en el Espacio Ultraterrestre, la Luna y los Cuerpos Celestes, con una perspectiva nacional, europea e internacional. Se destaca, además, el estudio de la estación espacial internacional, profundizando en la distinción entre espacio aéreo y espacio ultraterrestre e incidiendo en los principales aspectos jurídicos que le son aplicables, con la finalidad de lograr que el alumno tenga la base jurídica adecuada para la solución de distintos problemas desde una perspectiva jurídica.



Asimismo, la asignatura se relaciona con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 16: Paz, Justicia e Instituciones Sólidas.

Los temas a desarrollar en la asignatura son los siguientes:

1) Introducción al Derecho Espacial (Antecedentes, Concepto, Definición, Contenido, Caracteres, Fuentes, Sujetos del Derecho Espacial, el objeto aeroespacial, la Carta Magna del Espacio: el papel de la ONU y el ordenamiento jurídico del espacio, la estación espacial internacional, el espacio y la agencia espacial europea en la Constitución Europea).

2) Espacio aéreo y espacio ultraterrestre (Concepto de espacio aéreo, el espacio y la atmósfera, espacio superior o espacio ultraterrestre, concepto, denominaciones, régimen jurídico del espacio, el principio de uso pacífico, límite entre el espacio aéreo y el espacio ultraterrestre, la comercialización en el sector espacial y su protección jurídica, el transporte en el espacio ultraterrestre: objetos, vehículos y tripulaciones).

3) Los cuerpos celestes (Régimen jurídico aplicable a los cuerpos celestes).

4) Las naves espaciales (Denominación, diferentes clases de naves espaciales, definición, naturaleza jurídica de las naves espaciales, el Convenio sobre el registro de objetos lanzados al espacio ultraterrestre).

5) El astronauta (Denominación, situación del cosmonauta ante el desastre espacial, el cosmonauta como enviado de la Humanidad, la Estación Espacial Habitada: problemas jurídicos y Estatuto del Astronauta).

6) El socorro espacial (Concepto, devolución de naves espaciales, Acuerdo sobre el salvamento y la devolución de astronautas y la restitución de objetos lanzados al espacio ultraterrestre).

7) La responsabilidad espacial (Concepto, la labor de Naciones Unidas y el Tratado del Espacio, el Convenio sobre la responsabilidad internacional por daños causados por objetos espaciales, interpretación del Convenio sobre responsabilidad espacial).

8) La teleobservación de la tierra por medio de la tecnología espacial (Introducción, algunos problemas planteados, la internacionalización de la investigación y la soberanía, la órbita de los satélites geostacionarios y su regulación).

9) La energía solar (Problemas planteados, problemas jurídicos).

10) El Derecho Espacial y las telecomunicaciones por satélite (Introducción, INTELSAT, INTERSPUTNIK, el Convenio de Bruselas de 1974, relativo a la protección de señales transmitidas por satélite, INMARSAT, la radiodifusión directa por satélites).

Se trata de una asignatura que tiene una respuesta muy positiva tanto en la matriculación del alumnado como en los resultados. En el curso actual 2021-2022 se imparte a 6 alumnos, tres de ellos Erasmus, con procedencia de Alemania y Noruega.

El diseño de actividades interactivas para el alumnado resulta especialmente adecuado para las asignaturas mediante la metodología de docencia inversa. De hecho, en la asigna-



tura de Derecho Espacial, a través de las fichas en que se temporiza las diversas actividades en el aula y en casa, el alumnado puede realizar distintas tareas que luego son computadas en la evaluación (Imagen 3).

Imagen 3. Ficha docencia inversa asignatura Derecho Espacial.
Fuente: elaborado por Francisca Ramón Fernández.

ANEXO 1: Plan de trabajo de la asignatura Derecho Espacial

TEMA 1 - [Clases lunes, DE 15.00 A 18.00 HORAS]						
RESULTADO DE APRENDIZAJE	TRABAJO PREVIO EN CASA	TRABAJO EN EL AULA	TRABAJO POSTERIOR EN CASA			
PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA Y DE LA METODOLOGÍA DE LA DOCENCIA INVERSA (OBJETIVOS, EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA, TAREAS PREVIAS, INTRODUCCIÓN, FUNDAMENTOS E IMPORTANCIA DE LA ASIGNATURA EN EL MÁSTER)						
LUNES 31/01/22	1. Conocer los principales conceptos del Derecho Espacial	Lectura de los puntos 1 y 2 del manual Derecho Espacial. Teoría y Prácticas. Búsqueda y visualización de los vídeos sobre conceptos del Derecho Espacial (40 minutos)	Realización de esquema de los puntos 1 y 2 del manual Derecho Espacial. Teoría y prácticas (10 minutos)	Comentario sobre el esquema realizado (30 minutos)		
	2. Analizar los sujetos y el objeto del Derecho Espacial.	Visualización de los vídeos referentes a los sujetos y objeto del Derecho Espacial (20 minutos)	Extracción de las ideas más relevantes en relación con los vídeos visualizados (10 minutos)	Debate en clase sobre los vídeos y las ideas extraídas (30 minutos)	Elaboración en el aula de la pirámide normativa y explicación de la normativa internacional, nacional y	

Como se puede observar, muchas de las actividades se relacionan con las denominadas competencias digitales del alumnado y además resultan adecuadas para la valoración de las competencias transversales. En el caso de la asignatura de Derecho Espacial se desarrollan y evalúan las siguientes competencias transversales:

a) Comunicación efectiva. Se valora a través de las actividades de exposición de película o noticia, mediante la explicación de los conceptos jurídicos que se muestran en el audiovisual o en la información escrita.

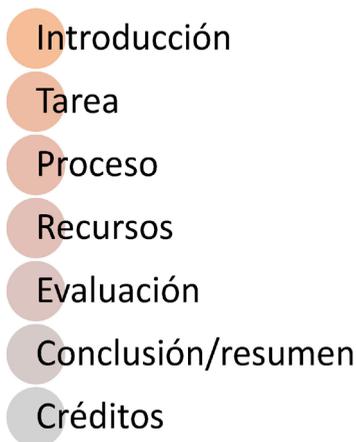
b) Pensamiento crítico. Se valora mediante la resolución de un caso práctico de carácter jurídico relacionado con el Derecho Espacial, en la que el alumnado realiza una crítica sobre la situación reflejada en el mismo y la aplicación de la legislación correspondiente. Para el curso 2021-2022 se ha utilizado el Manual de casos prácticos jurídicos basados en la ciencia ficción Ramón *et al.*, 2021).



Con la finalidad de diseñar una *webquest* a través de una herramienta digital, se ha utilizado *BookWidgets*, una herramienta de creación de contenidos interactivos disponible *online*.

En esta propuesta que se puede consultar en: https://www.bookwidgets.com/play/eClwQwrk-iQAFFFIGggAAA/3DBLS3R/armagedon?teacher_id=4957943240851456, se han insertado una serie de apartados para la realización de la actividad y que constituyen la estructura de la *webquest* (Imagen 4):

Imagen 4. Contenido de la *webquest*. Fuente: elaborado por Laura Osete Cortina.



Como se puede observar en las imágenes 5 y 6 se utiliza un diseño ficticio para la *webquest* «Armagedón» con el objetivo de lograr una mayor inmersión del alumnado en el contexto de la historia, favoreciendo su motivación a través de una misión diseñada mediante el desarrollo de diversas actividades.



Imágenes 5 y 6. Capturas de pantalla de la *webquest* «Armagedón» elaborada mediante la herramienta BookWidgets. Fuente: elaborado por Laura Osete Cortina.



Las actividades incluidas en la *webquest* para que el alumnado consiguiera superar «la misión» fueron las siguientes (Imagen 7):



Imágenes 7. Distintas actividades incluidas en la *webquest* «Armagedon» para el alumnado. Fuente: Pixabay.



El ahorcado



Sopa de letras



Noticias



Búsqueda de información

Vamos a verlas con detalle:

a) En el ahorcado el alumnado desarrolla el tradicional juego de palabras en el que debe adivinar un concepto relacionado con la asignatura. Tiene un número limitado de intentos para conseguirlo, ya que cada fallo le resta posibilidades. Con esta actividad se logra una definición de los conceptos más importantes que se han indicado en la asignatura, y también el desarrollo de la memoria visual a través del juego de palabras.

b) La sopa de letras. Se trata de una actividad de localización de palabras relacionadas con un concepto que responden a una definición que se ha analizado en la asignatura. A la localización espacial de la palabra, se une el acierto de ésta al concepto referido.

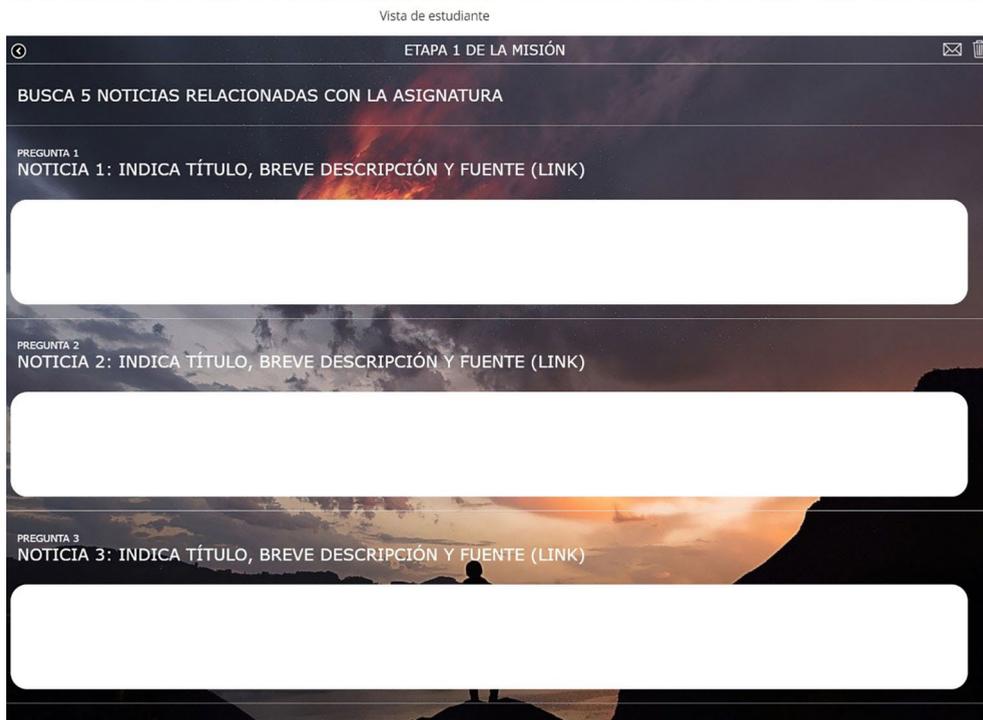
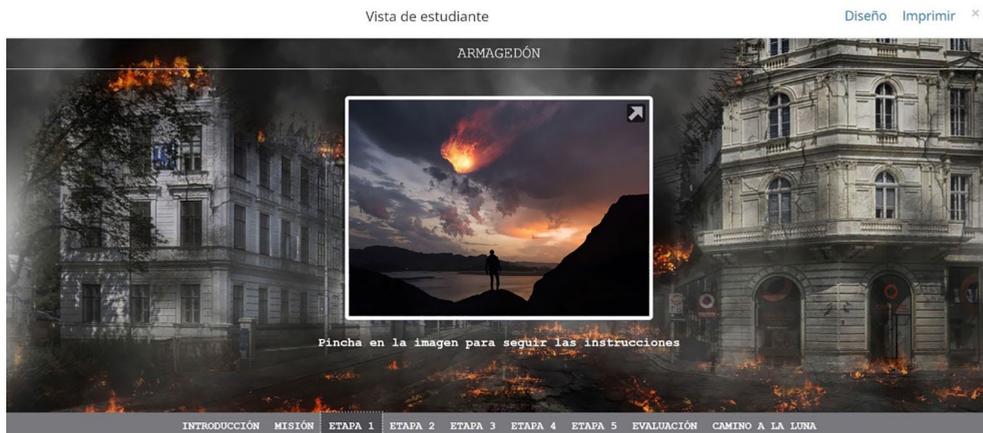
c) Noticias. En esta actividad el alumnado tiene que localizar a través de los distintos recursos de internet noticias que estén relacionadas con la asignatura. Destaca el interés de esta actividad ya que le permite localizar repositorios, así como la consulta en revistas y en medios de información sobre aspectos relacionados con el Derecho Espacial.

d) Búsqueda de información. El alumnado en esta actividad se centra en buscar información sobre legislación aplicable o las últimas iniciativas en torno a una futura legislación. En este caso lo hemos indicado en relación con los Acuerdos Artemisa, respecto a la explotación de los recursos lunares.



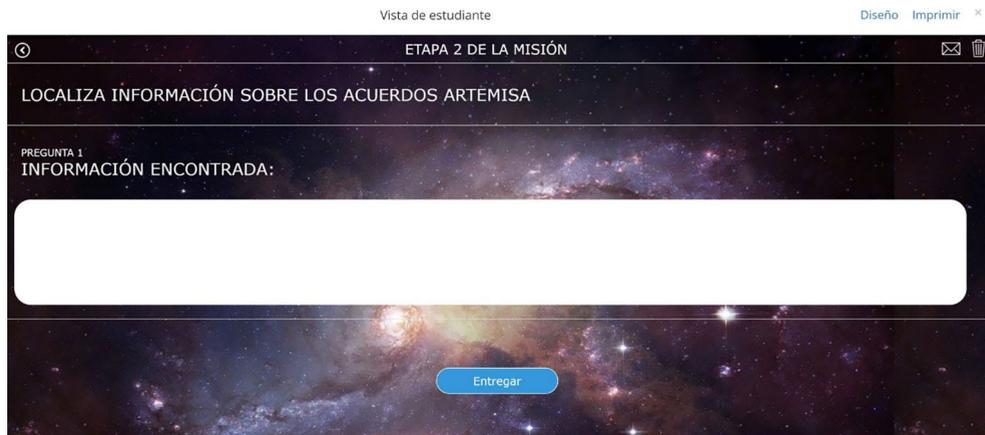
En las imágenes 8, 9, 10, 11, 12 y 13 se puede ver la configuración en la *webquest* de las distintas actividades referidas.

Imágenes 8 y 9. Capturas de pantalla de la actividad sobre noticias relacionadas de la *webquest* «Armagedon». Fuente: elaborado mediante la herramienta BookWidgets por Laura Osete Cortina.



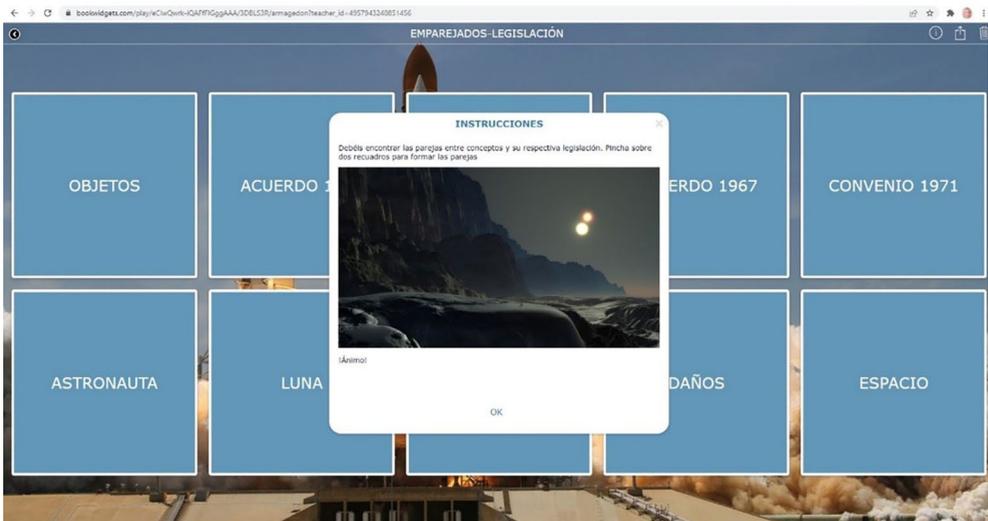


Imágenes 10 y 11. Capturas de pantalla de la actividad ahorcado de la *webquest* «Armagedon». Fuente: elaborado mediante la herramienta BookWidgets por Laura Osete Cortina.





Imágenes 12 y 13. Capturas de pantalla de la *webquest* «Armagedon». Fuente: elaborado mediante la herramienta BookWidgets por Laura Osete Cortina.



2.1. La interactividad en el aula mediante la dinamización y gamificación: un recurso a explorar

La elección del diseño de una *webquest* para dinamizar e introducir la dinamización en el aula tiene su razón de ser en la inclusión de actividades con elementos multimedia (Bravo, 2012; Raso, 2019).



A ello se une un escenario atractivo, en este caso relacionado con la asignatura, el ámbito del espacio, y también unas hipótesis para poder reforzar los conocimientos de la materia (Ramón y Hernández, 2021). Este recurso multimedia se suele utilizar en distintas disciplinas, siendo en el ámbito del Derecho poco utilizada (De Miguel, 2010), y más habitual en otras disciplinas de la Educación Superior (Ibáñez y Currás, 2020).

Las tareas que se incluyen en la *webquest* le permitirán al alumnado desarrollar distintas competencias imprescindibles para la comprensión de los conceptos, y también participar en un proceso que incluye la búsqueda de información, el análisis de conceptos, la síntesis de la información localizada, así como la transformación, creación, valoración y creación de elementos dinámicos. A ello se une también la función de publicar y compartir con el resto dicha información. No se trata simplemente de contestar a las cuestiones, sino de involucrarse en una actividad diseñada expresamente para dinamizar el aula (Santos *et al.*, 2020; Tasso *et al.*, 2021 y Usán, 2019).

Esta herramienta puede ser utilizada no solo en el aula presencial, sino también en la docencia *online* (Prósper y Ramón, 2021; Ramón *et al.*, 2020; Ramón, 2021), por lo que permite una versatilidad respecto a la utilización de recursos audiovisuales y se combina con otra serie de recursos también interactivos como es el blog, el módulo de aprendizaje (MOOC), los objetos de aprendizaje (OAs), y el manual de casos prácticos jurídicos basados en la ciencia ficción (Ramón *et al.*, 2021), entre otros, siendo un apoyo audiovisual relevante en el ámbito de la docencia (Ramón, 2009a, 2009b y 2016).

Se trata de una estrategia de aprendizaje guiada en la que el alumnado es el principal protagonista. La estética de la *webquest* se asemeja a un videojuego, con sucesivas pantallas que representan niveles de aprendizaje, y participa también de las características de un módulo de aprendizaje (MOOC), con la diferencia de que no se establece una temporización exacta para el desarrollo de cada una de las etapas de la *webquest*.

Al alumnado se le permite una mayor autonomía, en el sentido de búsqueda de noticias o información referente a una cuestión concreta. En este caso, por ejemplo, en lo que respecta a los Acuerdos Artemisa, o la búsqueda de noticias relacionadas con un aspecto concreto de la normativa estudiada. Se orienta también a la investigación, en tanto en cuanto el alumnado tiene que localizar recursos y proceder al análisis de estos para contestar a las cuestiones planteadas y resolver las actividades. En este sentido, se fomenta con este recurso la construcción del conocimiento y el aprendizaje colaborativo (Calle y Ocampo, 2019), así como el desarrollo de las competencias digitales (Katayama y Rojas, 2021).

3. CONCLUSIONES

El diseño de actividades gamificadas en Derecho no deja de ser una “rara avis”. La innovación docente en el ámbito jurídico presenta numerosos inconvenientes y desafíos que todavía no se han logrado disipar.



Es cierto que en muchas ocasiones esas dificultades derivan de la propia materia, mucho contenido jurídico que imposibilita un aprendizaje dinámico e interactivo. Sin embargo, lo que a priori supone un inconveniente, en el caso de la docencia que se imparte en la Universitat Politècnica de València resulta un reto asumible. No se imparte docencia en titulaciones jurídicas, sino que se imparte docencia jurídica en titulaciones técnicas. Es por ello por lo que el aprendizaje es muy diferente y permite el diseño e inclusión de actividades en el aula mediante el juego.

Si a ello se une la docencia inversa, supone un complemento perfecto para el enfoque de una asignatura. En este caso, hemos explicado la innovación docente en una asignatura que se imparte mediante la metodología de la docencia inversa, que es la asignatura de Derecho Espacial, que a su vez hemos innovado con el diseño de una *webquest*.

El alumnado se ve inmerso en una herramienta interactiva, que le va dirigiendo a través de sucesivas etapas y que se enfrenta a actividades dinámicas que le permiten aprender de una forma más atractiva y autónoma. No hay que olvidar que muchas de las actividades insertadas en la *webquest* son de búsqueda de recursos, de investigación de información, lo que le permite una interacción más sólida que el aprendizaje tradicional.

Consideramos, pues, que la gamificación puede ser una herramienta idónea para la enseñanza jurídica, y que precisamente la docencia debe ir abriendo paso a estas herramientas interactivas, mediante juegos, en la que el alumnado encuentre una motivación y un entretenimiento que le permita aprender jugando.

Además, la herramienta utilizada es extraordinariamente versátil ya que, aunque en este caso la hemos centrado en el ámbito de la ciencia ficción al relacionarse con el actual PIME que se está desarrollando en el grupo de innovación docente, se pueden diseñar diferentes *webquest* enfocadas a distintas asignaturas y con otra temática, de tal forma que las actividades que se inserten también estén ajustadas al aprendizaje de distintos conceptos por parte del alumnado.

4. AGRADECIMIENTOS

Trabajo realizado en el marco del PIMEs «Gamificación y TICs: diseño de actividades audiovisuales basadas en la ciencia ficción para la dinamización docente en un entorno presencial, semipresencial y virtual», 2020-2022, Universitat Politècnica de València.

BIBLIOGRAFÍA

AREA MOREIRA, M., y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, C. S.: "De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados", en *Educatio Siglo XXI*, vol. 33, núm. 3, 2015, págs. 15-38. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/240791> (Consultado el 20 de marzo de 2022).



- BRAVO DÍAZ, D.: “Herramientas didácticas digitales para la docencia universitaria sobre historia: un ejemplo de *webquest*”, en *Revista Aequitas: Estudios sobre historia, derecho e instituciones*, núm. 2, 2012, págs. 55-112. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987592> (Consultado el 24 de marzo de 2022).
- CALLE ÁLVAREZ, G. Y. y OCAMPO ZAPATA, D. A.: “Algunas posibilidades de incorporación de la web 2.0 en la educación”, *RHS: Revista Humanismo y Sociedad*, vol. 7, núm. 1, 2019, págs. 69-84. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7083544> (Consultado el 22 de marzo de 2022).
- CASTAÑEDA-VÁZQUEZ, C., ESPEJO-GARCÉS, T., ZURITA-ORTEGA, F., y FERNÁNDEZ-REVELLES, A.: “La formación de los futuros docentes a través de la gamificación, tic y evaluación continua”, en *SPORT TK-Revista Euroamericana de ciencias del deporte*, vol. 8, núm. 2, págs. 55-63.
- DE MIGUEL BÁRCENA, J.: “La *webquest* como método de aprendizaje del Derecho”, en *Innovación educativa en Derecho constitucional: Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, Universitat de València, Valencia, 2010, pág. 261. Disponible en: <https://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf> (Consultado el 24 de marzo de 2022).
- IBÁÑEZ MARTÍNEZ, R. y CURRÁS MÓSTOLES, R.: “La *WebQuest*, casi un cuarto de siglo después: su aplicación en la Educación Superior”, en *Nuevas dimensiones de la educación: gamificación, TIC y e-learning*, Global Knowledge Academics, Madrid, 2020, págs. 143-153.
- KATAYAMA CRUZ, E. y ROJAS MONTERO, J. A.: “*WebQuest* como escenario para el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias digitales”, *Hamut'ay*, vol. 8, núm. 3, 2021, págs. 58-65. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8225959> (Consultado el 22 de marzo de 2022).
- PRÓSPER RIBES, J. y RAMÓN FERNÁNDEZ, F.: “El apoyo audiovisual en la docencia online durante el estado de alarma: dos experiencias en la Universitat Politècnica de València”, en *Lecciones aprendidas, ideas compartidas*, Universitat Politècnica de València, Instituto Ciencias de la Educación, 2021, págs. 224-235. <https://doi.org/10.4995/INRED2021.2021.13956>
- RAMÓN FERNÁNDEZ, F.: “Diseño de metodologías activas en Derecho Espacial aplicado a la Ingeniería Aeronáutica”, en *Libro Ponencias Decimoséptimo Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas*, Valencia, 15 a 18 de septiembre de 2009a, págs. 1-12.
- RAMÓN FERNÁNDEZ, F.: “La autonomía en el aprendizaje como metodología activa en Derecho Espacial aplicado a la Ingeniería Aeronáutica”, en *Jornadas de Innovación. Metodologías activas para la formación en competencias y estrategias de evaluación alternativas*, Valencia, 2009b.
- RAMÓN FERNÁNDEZ, F.: “El aprendizaje del Derecho Espacial a través de los contenidos de un blog interactivo: una propuesta de futuro”, en *Docencia del Derecho y TIC: innovación y experiencias metodológicas*, Ana María Delgado García e Ignasi Beltrán de Heredia Ruiz (coord.), Huygens Editorial, Barcelona, 2016, págs. 259-269.
- RAMÓN FERNÁNDEZ, F.: *Derecho Espacial. Teoría y Prácticas*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2017.
- RAMÓN FERNÁNDEZ, F.: *Blog Derecho Espacial*. Disponible en: <https://derechoespacial.blogs.upv.es/> (Consultado el 20 de marzo de 2022).
- RAMÓN FERNÁNDEZ, F.: “La adaptación de la docencia presencial a la docencia on line en tiempos de COVID-19: una experiencia en Derecho Civil II en el Máster Universitario en



- Gestión Administrativa de la Universitat Politècnica de València”, en *La innovación docente en tiempos de pandemia*, Sepin, Madrid, 2021, págs. 1-18. Disponible en: https://www.sepin.es/biblioteca-online/verEdicion.asp?cde=47&tipo=49&id=58857&fbclid=IwAR37lynFNuSAMGzns-BG_tLeWAMf4hNjN_baMyhnmkuCOGGtEe6W69mwKY (Consultado el 20 de marzo de 2022).
- RAMÓN FERNÁNDEZ, F., BOSCH ROIG, P., CABEDO MALLOL, V., CASAR FURIÓ, M. E., GIMÉNEZ CHORNET, V., HERNÁNDEZ GUIJARRO, F., LULL NOGUERA, C., OLTRA GUTIÉRREZ, J. V., OSETE CORTINA, L., y SORIANO SOTO, M^a. D.: *Casos Prácticos Jurídicos basados en la ciencia ficción*, Francisca Ramón Fernández (Coord.), Tirant Lo Blanch, Valencia, 2021.
- RAMÓN FERNÁNDEZ, F., LULL NOGUERA, C. y SORIANO SOTO, M^a. D.: “Estrategias de la docencia online y su evaluación durante la crisis sanitaria: recursos y métodos utilizados en la Universitat Politècnica de València”, en *Actas de las VI Jornadas sobre Sistemas de Votación Electrónica 2020. Una década del Plan Bolonia: analizando su impacto en la Educación Superior*, Universitat Politècnica de València, Valencia, 2020, págs. 10-13. Disponible en: https://pages.uv.es/piclickers/images/Actas_VIJSVE2020.pdf?fbclid=IwAR3TgJWeW_NoloZF8VY2R9urM2cEvEm4vOXLRfQduA01J4p0OaV5RFtf7tQ (Consultado el 20 de marzo de 2022).
- RAMÓN FERNÁNDEZ, F. y HERNÁNDEZ GUIJARRO, F.: “Las TICs y la gamificación como instrumentos docentes en tiempos de COVID-19”, *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del COVID-19)*, Alfonso Ortega Giménez, Sara Moreno Tejada y Paloma Arrabal Platero (coordinadores), Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2021, págs. 155-161.
- RASO SÁNCHEZ, F.: “Prácticas TIC innovadoras en la sociedad del conocimiento: ¿Somos realmente conscientes de lo que hacemos?”, en *Educación y sociedad*, vol. 17, núm. 2, 2019, págs. 1-14. Disponible en: <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1341> (Consultado el 22 de marzo de 2021).
- SANTOS MATOS, F., CUNHA, E., PÉREZ GARCÍAS, A. y CASERO MARTÍNEZ, A.: “Productos informativos/documentales y servicios disponibles en portales de *WebQuest*”, en *Tecnologías educativas y estrategias didácticas*, Servicio Publicaciones Universidad de Málaga, Málaga, 2020, págs. 62-71. Disponible en: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/20345> (Consultado el 22 de marzo de 2022).
- TASSO, Ch., ÁLVAREZ RUBIO, M^a. N. y LÓPEZ LULL, I.: “Empleo de la *webquest* en la formación de futuros docentes”, en *Revista DIM: Didáctica, innovación y Multimedia*, núm. 39, 2021, págs. 1-10. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/243601> (Consultado el 22 de marzo de 2022).
- USÁN SUPERVÍA, P.: “Utilización de «hangouts» y «*webquest*» como metodología activa de innovación docente para la mejora del aprendizaje entre iguales”, en *Innovación educativa en la sociedad digital*, Dykinson, Madrid, 2019, págs. 547-558.

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha reconfigurado el proceso de aprendizaje creando por lo tanto un reto para los docentes, ya que estos deben diseñar los recursos y actividades más adecuadas para los propios estudiantes. Con apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la enseñanza puede mejorar su calidad, creando nuevos recursos de aprendizaje, diseñando actividades más completas y basadas en la práctica real, permitiendo una evaluación más personalizada, facilitando la localización de deficiencias y aspectos en los que trabajar, incrementando el interés y la motivación por el estudio.

La principal finalidad del proceso de aprendizaje consiste en mejorar la integración de contenidos, pero también resulta necesaria la formación del propio uso de las TIC inherente a la práctica jurídica, sin olvidar que esta práctica forma parte del compromiso de las Universidades en el desarrollo de los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. La apuesta por la tecnología se afianzó ante las restricciones de movilidad causadas por la pandemia de Covid-19. Esta supuso la generalización definitiva del uso de herramientas y medios digitales en la práctica totalidad de titulaciones de la educación superior.

En el presente libro se recogen las 27 comunicaciones aceptadas por el Comité Organizador de la *XIII Jornada sobre Docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y Comunicación*, formado por el Dr. Benjamí Anglès, el Dr. Ignasi Beltrán de Heredia, el Profesor Jordi García, la Dra. Tatiana Cucurull y el Dr. Antonio Fernández.