

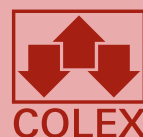
Hablando de innovación docente

Directores

María Elena Cobas Cobiella, Raquel Guillén Catalán
Alfonso Ortega Giménez

Coordinadora

Ángela Castellanos Cabezuelo

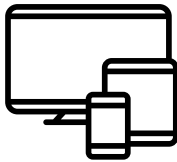




¡Gracias por confiar en nosotros!

La obra que acaba de adquirir incluye de forma gratuita la versión electrónica. Acceda a nuestra página web para aprovechar todas las funcionalidades de las que dispone en nuestro lector.

Funcionalidades eBook



Acceso desde cualquier dispositivo con conexión a internet



Idéntica visualización a la edición de papel



Navegación intuitiva



Tamaño del texto adaptable

Síguenos en:



Hablando de innovación docente

SFPIE_PIEC: Proyectos de Innovación Educativa Consolidados,
UV-SFPIE_PIEC-2724641, y el Grupo Consolidado de Innovación docente
Maping, (GCID23_2582925)

Hablando de innovación docente

Directores

MARÍA ELENA COBAS COBIELLA
RAQUEL GUILLÉN CATALÁN
ALFONSO ORTEGA GIMÉNEZ

Coordinadora

ÁNGELA CASTELLANOS CABEZUELO

COLEX 2024

Copyright © 2024

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. del Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) garantiza el respeto de los citados derechos.

Editorial Colex S. L. vela por la exactitud de los textos legales publicados. No obstante, advierte que la única normativa oficial se encuentra publicada en el BOE o Boletín Oficial correspondiente, siendo esta la única legalmente válida, y declinando cualquier responsabilidad por daños que puedan causarse debido a inexactitudes e incorrecciones en los mismos.

Editorial Colex S.L. habilitará a través de la web www.colex.es un servicio online para acceder a las eventuales correcciones de erratas de cualquier libro perteneciente a nuestra editorial.

© Ainhoa Martínez Canales, © Alfonso Ortega Giménez, © Amparo Bonet Juan, © Ana Elena Pérez Cobas, © Ana María Llácer Bosbach, © Ángel Corredor Agulló, © Aníbal Chacama Gallardo, © Antonio Giménez-Morera, © Benoît Saïdi, © Carla Monzonís Núñez, © Carlos Tur Faúndez, © Carmen Azcárraga Monzonís, © Carmen Uriol Egido, © Catherine Valdebenito Larenas, © Cecilia Díaz Goio, © Cindy Thraves, © Cristina Santos-Rojo, © Daniel Lucas Martínez, © David Aviñó Belenguer, © Enriqueta Jara Illanes, © Esther Camarasa Gimeno, © Fanny Beniel Albuixech, © Fernando Castelló-Sirvent, © Fiorella Milagritos Rojas Bocanegra, © Francisca Ramón Fernández, © Francisco de la Torre Olid, © Francisco Pedroche Sánchez, © Gisela María Pérez Fuentes, © Gregorio Izquierdo Llanes, © Isabel Josefa Rabanete Martínez, © Javier Nicolás Carrasco Ranert, © Joan Martínez Évora, © Juan Seguí Moreno, © Karla Cantoral Domínguez, © Laura Navarro Bañuls, © Lerdys S. Heredia Sánchez, © Lismary Suárez González, © Lucas Andrés Pérez Martín, © Lucía Colomer Pascual, © Lucía Tomás Giménez, © Magnolia Pardo López, © Mar Huerta Canet, © María del Pilar Taberner Arroyo, © María Elena Cobas Cobiella, © María Gil Aguilar, © M.^a Pilar Montés Rodríguez, © Miguel Valiente Pena, © Mónica Maldonado Devis, © Nayiber Febles Pozo, © Nerea Ortiz Serrano, © Neus Silvestre Gutiérrez, © Pablo Tortajada Chardí, © Pamela Castillo Rodríguez, © Paula de Alfonso Ballester, © Paula Sancho Moncho, © Patricia García Vizcaíno, © Pedro Salas Mateo, © Raquel Guillén Catalán, © Rosa Fraile Fernández, © Sandra Abad Gamero, © Silvia Pereira Puigvert, © Vanessa Roger-Monzó, © Víctor Pla Cebolla, © Víctor Manuel Ortiz Sotomayor

Diseño portada: © Carla Cobas

© Editorial Colex, S. L.
Calle Sol, número 20, bajo
A Coruña, C.P. 15003
info@colex.es
www.colex.es

AUTORES

AINHOA MARTÍNEZ CANALES
ALFONSO ORTEGA GIMÉNEZ
AMPARO BONET JUAN
ANA ELENA PÉREZ COBAS
ANA MARÍA LLÁCER BOSBACH
ÁNGEL CORREDOR AGULLÓ
ANÍBAL CHACAMA GALLARDO
ANTONIO GIMÉNEZ-MORERA
BENOÎT SAÏDI
CARLA MONZONÍS NÚÑEZ
CARLOS TUR FAÚNDEZ
CARMEN AZCÁRRAGA MONZONÍS
CARMEN URIOL EGIDO
CATERINE VALDEBENITO LARENAS
CECILIA DÍAZ GOIO
CINDY THRIVES
CRISTINA SANTOS-ROJO
DANIEL LUCAS MARTÍNEZ
DAVID AVIÑÓ BELENGUER
ENRIQUETA JARA ILLANES
ESTHER CAMARASA GIMENO
FANNY BENIEL ALBUIXECH
FERNANDO CASTELLÓ-SIRVENT
FIORELLA MILAGRITOS ROJAS BOCANEGRA
FRANCISCA RAMÓN FERNÁNDEZ
FRANCISCO DE LA TORRE OLID
FRANCISCO PEDROCHE SÁNCHEZ
GISELA MARÍA PÉREZ FUENTES
GREGORIO IZQUIERDO LLANES
ISABEL JOSEFA RABANETE MARTÍNEZ
JAVIER NICOLÁS CARRASCO RANERT

JOAN MARTÍNEZ ÉVORA
JUAN SEGUÍ MORENO
KARLA CANTORAL DOMÍNGUEZ
LAURA NAVARRO BAÑULS
LERDYS S. HEREDIA SÁNCHEZ
LISMARY SUÁREZ GONZÁLEZ
LUCAS ANDRÉS PÉREZ MARTÍN
LUCÍA COLOMER PASCUAL
LUCÍA TOMÁS GIMÉNEZ
MAGNOLIA PARDO LÓPEZ
MAR HUERTA CANET
MARÍA DEL PILAR TABERNER ARROYO
MARÍA ELENA COBAS COBIELLA
MARÍA GIL AGUILAR
M.^a PILAR MONTÉS RODRÍGUEZ
MIGUEL VALIENTE PENA
MÓNICA MALDONADO DEVIS
NAYIBER FEBLES POZO
NEREA ORTIZ SERRANO
NEUS SILVESTRE GUTIÉRREZ
PABLO TORTAJADA CHARDÍ
PAMELA CASTILLO RODRÍGUEZ
PAULA DE ALFONSO BALLESTER
PAULA SANCHO MONCHO
PATRICIA GARCÍA VIZCAÍNO
PEDRO SALAS MATEO
RAQUEL GUILLÉN CATALÁN
ROSA FRAILE FERNÁNDEZ
SANDRA ABAD GAMERO
SILVIA PEREIRA PUIGVERT
VANESSA ROGER-MONZÓ
VÍCTOR PLA CEBOLLA
VÍCTOR MANUEL ORTIZ SOTOMAYOR

SUMARIO

AUTORES

PRÓLOGO

JOSEFINA ALVENTOSA DEL RÍO

PARTE 1

METODOLOGÍAS ACTIVAS DEL APRENDIZAJE
COOPERATIVO. ¿CÓMO ENSEÑAR Y
NO MORIR EN EL INTENTO?

CAPÍTULO 1

HABLANDO DE INNOVACIÓN DOCENTE

MARÍA ELENA COBAS COBIELLA

I. Planteamiento.	37
II. El desarrollo de la innovación docente	39
III. Principales experiencias docentes en el marco del desenvolvi- miento de la innovación docente. Opinan los profesores. Opi- nan los estudiantes	40
3.1. Temáticas abordadas en torno a la innovación docente en el Congreso y en los trabajos presentados.	40
3.2. Principales problemáticas en torno a la innovación docente .	47
IV. Conclusiones	55
V. Bibliografía consultada	55

CAPÍTULO 2

LOS MAPAS CONCEPTUALES Y LA PANDEMIA COVID 19: LUCES Y SOMBRAS

M.ª PILAR MONTES RODRÍGUEZ

I. Planteamiento	59
II. Mi experiencia docente con mapas conceptuales con anterioridad a la pandemia COVID 19	61
III. Los mapas conceptuales en la pandemia COVID 19	65
3.1. Su extraordinaria utilidad como material docente durante el confinamiento y en la docencia on line.	65
3.2. Los problemas planteados en su utilización por el estudiante en actividades cooperativas.	66
IV. Conclusiones	68
V. Bibliografía consultada	68

CAPÍTULO 3

¿INNOVAR EN DERECHO A TRAVÉS DEL CINE?

ALFONSO ORTEGA GIMÉNEZ

I. Planteamiento	71
II. Objeto de análisis: las relaciones entre el cine y el Derecho.	72
2.1. <i>Bajo el sol de la Toscana</i>	73
2.2. <i>Green card</i> (Matrimonio de conveniencia)	76
2.3. <i>Inmigrantes L.A. Dolce Vita</i>	79
III. Conclusiones	84
IV. Bibliografía consultada.	85

CAPÍTULO 4

MAPAS CONCEPTUALES PARA EL USO DE FIGURAS RETÓRICAS EN EXPOSICIONES ORALES ACADÉMICAS DE NIVEL UNIVERSITARIO

FRANCISCO PEDROCHE SÁNCHEZ

I. Planteamiento	87
II. Objetivos	88
III. Papel argumentativo de las figuras retóricas	89
IV. Contexto de las exposiciones orales	90
V. Estructura y tipología de los proyectos.	92

VI. Estructura de la exposición oral	94
VII. Figuras retóricas en la exposición oral	95
7.1. Figuras retóricas para justificar la importancia del proyecto	95
7.2. Figuras retóricas para justificar la metodología	96
7.3. Figuras retóricas para establecer las conclusiones	97
VIII. Conclusiones	100
IX. Bibliografía consultada	100

CAPÍTULO 5

ESTRATEGIA DE TEAM TEACHING

MÓNICA MALDONADO-DEVIS

VÍCTOR MANUEL ORTIZ SOTOMAYOR

I. Planteamiento.	103
II. Las estrategias de <i>Team Teaching</i> en la enseñanza Universitaria	104
2.1. ¿Qué es el <i>team teaching</i> ?	104
2.2. Aplicación de una estrategia de <i>Team Teaching</i> : Experiencia MatEco	105
2.3. <i>Team teaching</i> y su aplicación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	108
III. Medición de los resultados de la experiencia de enseñanza	110
IV. Conclusiones	112
V. Bibliografía consultada	114

PARTE 2

RETOS DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

CAPÍTULO 6

DE KIEV A VALENCIA. CONOCIENDO EL RÉGIMEN DE EXTRANJERÍA APLICABLE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DESPLAZADOS POR LA GUERRA DE UCRANIA

CARMEN AZCÁRRAGA MONZONÍS

I. Planteamiento.	119
1.1. Tema del programa seleccionado	121

1.2. Metodología y objetivos perseguidos.	123
II. Desarrollo de la actividad	125
III. Conclusiones	126

CAPÍTULO 7

ALEGATO A FAVOR DE LA LIBERTAD DE CIRCULACIÓN EN EL MUNDO UNIVERSITARIO: REQUISITO ESENCIAL PARA UN ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EFICAZ

BENOÎT SAÏDI

I. Planteamiento.	129
II. La frágil libertad de circulación de los profesores dentro del Espacio Europeo de Educación Superior	132
III. Conclusiones	135

CAPÍTULO 8

INNOVACIÓN DOCENTE: UNA REVISIÓN CRÍTICA Y PERSPECTIVAS DE FUTURO. ESPECIAL REFERENCIA A LA DOCENCIA DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

CARMEN URIOL EGIDO

I. Planteamiento: El Espacio Europeo de Educación Superior. Gé- nesis y situación actual.	137
II. El aprendizaje basado en competencias como elemento clave para entender el nuevo modelo de educación superior	144
III. Las metodologías adecuadas de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias.	149
IV. La evaluación de las competencias. Especial referencia a las rúbricas de evaluación.	152
V. Conclusiones	158
VI. Bibliografía sobre adaptación de la docencia del Derecho Fi- nanciero y Tributario al EEES.	160

PARTE 3

AULA E INNOVACIÓN DOCENTE. EXPERIENCIAS ACTIVAS

CAPÍTULO 9

**DINÁMICAS DE SIMULACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE
LAS TÉCNICAS DE GESTIÓN DE CONFLICTOS**

RAQUEL GUILLÉN CATALÁN

I. Planteamiento.	175
II. La adquisición de competencias de la asignatura de gestión de conflictos.	176
III. El desarrollo de las dinámicas de simulación.	177
IV. La evaluación	179
V. Conclusiones.	180

CAPÍTULO 10

**APLICACIÓN DE LA MULTIDISCIPLINARIEDAD EN
LA DOCENCIA. ECONOMÍA Y ARQUEOLOGÍA**

FANNY BENIEL

ANTONIO GIMÉNEZ-MORERA

AMPARO BONET JUAN

JUAN SEGUÍ

I. Planteamiento.	181
1.1. Estado de la cuestión	182
II. Objeto de análisis: La multidisciplinariedad docente	183
2.1. Relaciones o simbiosis entre ambas materias	184
2.2. Línea de trabajo y metodología	187
2.3. Pros y contras a favor de la multidisciplinariedad	188
III. Conclusiones	191
IV. Bibliografía consultada.	192

CAPÍTULO 11

APLICACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL A LA DOCENCIA DE DERECHO CIVIL II: ¿CÓMO UTILIZO EL ChatGPT?

FRANCISCA RAMÓN FERNÁNDEZ

I. Planteamiento	193
II. La inteligencia artificial y su aplicación docente: una reflexión . . .	193
III. Contextualización de la asignatura de Derecho civil II.	198
IV. Descripción de la innovación docente: aplicación de ChatGPT en Derecho civil II	202
V. Conclusiones	208
Agradecimientos	208
VI. Bibliografía consultada	208

CAPÍTULO 12

DESAFÍOS DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EL DERECHO CIVIL: CASO GESTACIÓN POR SUSTITUCIÓN EN MÉXICO

GISELA MARÍA PÉREZ FUENTES

KARLA CANTORAL DOMÍNGUEZ

I. Planteamiento	211
II. Metodología	212
III. Mapas conceptuales sobre gestación por sustitución: acción de inconstitucionalidad 16/2016 y amparo en revisión 129/2019	213
IV. Estudio de campo en caso de gestación por sustitución: aplicación de encuestas y entrevistas	220
V. Conclusiones	225
VI. Bibliografía consultada	225
Doctrina:	225
Legislación:	226
Jurisprudencia:	226

PARTE 4

LOS PROFESORES HABLAN

CAPÍTULO 13

EL RELEARNING COMO COMPLEMENTO EN ENSEÑANZA PRESENCIAL

ROSA FRAILE FERNÁNDEZ

I. Planteamiento.	229
II. Causas para buscar un cambio	229
III. El relearning	231
IV. El relearning como herramienta complementaria	234
V. Bibliografía consultada	236

CAPÍTULO 14

**EL VERDADERO PROBLEMA DE LA «INNOVACIÓN
DOCENTE» Y EL TRABAJO PRÁCTICO EN EL AULA**

ISABEL JOSEFA RABANETE MARTÍNEZ

I. Planteamiento.	237
II. Las reticencias del alumnado a la «innovación docente»	238
2.1. Introducción	238
2.2. El profesorado y la «innovación docente»	239
2.3. Respuesta del alumnado a la «innovación docente»	241
III. Conclusiones	245
IV. Bibliografía consultada.	246

CAPÍTULO 15

**APRENDER HACIENDO: EL PAPEL PROTAGONISTA DEL
ALUMNADO EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO**

DAVID AVIÑÓ BELENGUER

I. Planteamiento.	249
II. Objetivo de la actividad.	251

SUMARIO

III. Técnicas utilizadas en el desarrollo de la actividad	252
3.1. Aula invertida (Flipped Classroom)	252
3.2. Puzzle de Aronson (aprendizaje colaborativo)	254
3.3. Gamificación y uso de nuevas tecnologías	256
IV. Desarrollo de la actividad.	257
4.1. Aula invertida: facilitación previa de materiales e instrucciones	257
4.2. Aplicación de la técnica del puzzle de Aronson.	258
4.3. Test a través del uso de la herramienta Wooclap	259
V. Evaluación de la experiencia y conclusiones	260
VI. Bibliografía consultada	261

CAPÍTULO 16

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LAS
ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS. EL FOLIO GIRATORIO**

ESTHER CAMARASA GIMENO

I. Planteamiento.	263
II. El aprendizaje cooperativo: métodos y técnicas	265
III. El folio giratorio	267
3.1. Presentación	267
3.2. Aplicación de la técnica	268
3.3. Bondades, inconvenientes y posibles adaptaciones	270
IV. Reflexiones finales	272
V. Bibliografía consultada	272

CAPÍTULO 17

**INTERACTIVIDAD EN EL AULA JURÍDICA:
FICHAS JURISPRUDENCIALES
COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA**

PABLO TORTAJADA CHARDÍ

I. Planteamiento.	275
II. Contexto de la metodología de fichas jurisprudenciales	276
III. Desarrollo de la actividad.	277
3.1. Introducción y objetivos de la actividad	277

SUMARIO

3.2. Selección de la sentencia	277
3.3. Elaboración de la ficha	278
3.4. Construcción colectiva	278
IV. Evaluación de la actividad	279
V. Conclusiones	281

CAPÍTULO 18

RECURSOS DE MOODLE: AUTORREPASO

ANA MARÍA LLÁCER BOSBACH

I. Planteamiento	283
II. Descripción de la configuración de la actividad	283
III. Resultados	285
3.1. Información para el profesor:	285
3.1.1. Sobre el conjunto de la clase con la que trabajamos.	285
3.1.2. Información individualizada	286
3.2. Utilidades para los alumnos	286
3.3. Posibles inconvenientes y su prevención	286
IV. Conclusiones	288

CAPÍTULO 19

LA UTILIZACIÓN DEL CINE Y LOS MAPAS MENTALES PARA EL ESTUDIO DEL DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO. ADIÓS A LA MEMORIZACIÓN DE CONTENIDOS

LERDYS S. HEREDIA SÁNCHEZ

I. Planteamiento	289
II. Los Mapas Mentales para el estudio del Derecho	290
III. El cine como herramienta de estudio del Derecho internacional privado	292
3.1. La experiencia de trabajo combinando ambas herramientas en la docencia	293
IV. Conclusiones	295
V. Bibliografía consultada	296

CAPÍTULO 20

ANÁLISIS DE TENDENCIAS DE BÚSQUEDA SOBRE *ChatGPT* EN ESPAÑA MEDIANTE *GOOGLE TRENDS*

FERNANDO CASTELLÓ-SIRVENT

VANESSA ROGER-MONZÓ

CRISTINA SANTOS-ROJO

FRANCISCO DE LA TORRE OLID

I. Planteamiento	299
II. Objeto de análisis	302
2.1. Metodología	302
2.2. Resultados	303
III. Conclusiones	305
IV. Bibliografía consultada	306

CAPÍTULO 21

GUÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE *ChatGPT* EN LA UNI- VERSIDAD EN FORMATOS REMOTOS E HÍBRIDOS Y EN MODALIDADES SÍNCRONAS Y ASÍNCRONAS

FERNANDO CASTELLÓ-SIRVENT

GREGORIO IZQUIERDO LLANES

I. Planteamiento	309
1.1. Introducción	310
1.2. Marco teórico	311
II. Objeto de análisis	313
2.1. Propósito	313
2.2. Análisis	314
2.3. Guía práctica para la implementación de <i>ChatGPT</i>	315
III. Conclusiones	316
Agradecimientos	317
IV. Bibliografía consultada	317

CAPÍTULO 22

EL DERECHO ADMINISTRATIVO SÍ ES MATERIA PARA TRABAJADORES SOCIALES

MARÍA MAGNOLIA PARDO LÓPEZ

I. De la tantas veces señalada aridez del Derecho administrativo . . .	319
II. Anatomía del proyecto de innovación docente «Derecho administrativo para trabajadores sociales: diseño de actividades participativas en el aula orientadas a una mejor comprensión de los contenidos teóricos»	321
2.1. Algunos ejemplos de actividades formativas	323
2.2. No todo resulta como se había planeado (especialmente cuando de docencia se trata)	331
III. Reflexión final a medio camino entre la frustración y la inaccesibilidad al desaliento	332

CAPÍTULO 23

INNOVACIÓN CURRICULAR EN PROGRAMAS DE POSGRADO EN LA UNAB. LA EXPERIENCIA PILOTO DEL MODELO DE DISEÑO ÁGIL

CATERINE VALDEBENITO LARENAS

ENRIQUETA JARA ILLANES

CECILIA DÍAZ GOIO

CINDY THRAVES

I. Fundamentación.	335
II. Base de la innovación: Contexto, Formación, Acción.	336
III. Modelo ágil como estrategia de respuesta oportuna a las necesidades formativas.	337
Fases del diseño	340
Planificación y diseño conceptual (<i>semana uno a tres</i>)	341
Diseño iterativo y Guionización del curso (<i>semana cuatro a decimotercera</i>)	341
Implantación, revisión y validación (<i>semana decimocuarta a vigésima</i>)	341
IV. Modelo de la calidad y mejora continua	341
Fase «Planificar»	342
Fase «Hacer»	342
Fase «Verificar»	342

SUMARIO

Fase «Actuar para la mejora»	343
Fase I. Planificación del pilotaje.	344
Fase II: Implementación del pilotaje	344
Fase III: Verificar	345
Fase IV: Actuar para la mejora	345
Herramientas e instrumentos para la información	345
V. Conclusiones y hallazgos	345
VI. Bibliografía consultada	347

CAPÍTULO 24

BENEFICIOS PEDAGÓGICOS DEL ESTUDIO DE CASOS

JOAN MARTÍNEZ ÉVORA

I. Orígenes y elementos teóricos del caso en la administración de empresas	349
1.1. Orígenes del método del caso	349
1.2. Elementos teóricos y orígenes del estudio de casos	350
II. Algunas reflexiones y consejos sobre el estudio de casos	351
2.1. El estudiante como centro de atención en el proceso de aprendizaje	351
2.2. El razonamiento es inductivo y deductivo a la vez como en el método de caso	352
2.3. El caso contiene mucha más información que una sentencia judicial.	352
2.4. Reflexiones.	353
III. Conclusiones	354

CAPÍTULO 25

MAPA CONCEPTUAL DE LA RETROALIMENTACIÓN DE LA COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN DERECHO

LUCAS ANDRÉS PÉREZ MARTÍN

I. Planteamiento.	355
II. La gestión de la escena.	358
III. Comunicación del contenido	361

SUMARIO

IV. Recepción del mensaje	364
V. Conclusiones	365

CAPÍTULO 26

DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DEL APRENDIZAJE BASADO EN CASOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

ANÍBAL CHACAMA GALLARDO

I. Planteamiento	367
II. El método del caso: notas generales	368
III. Algunos desafíos y oportunidades del Aprendizaje Basado en Casos	369
IV. Conclusiones	372
V. Bibliografía consultada	372

CAPÍTULO 27

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL DERECHO A TRAVÉS DE LAS TIC

ÁNGEL CORREDOR AGULLÓ

I. Planteamiento	375
II. Ámbito de aplicación: películas, ¿y series?	376
III. Antecedentes	376
3.1. Asignatura de cine y Derecho	377
3.2. Aplicación del cine a la asignatura de Filosofía del Derecho	377
3.2.1. Propuestas prácticas de películas	378
3.3. Materiales del séptimo arte y de Derecho: colección cine y Derecho	378
IV. La relevancia y la repercusión de emplear el séptimo arte en el ámbito educativo y en las titulaciones jurídicas	379
V. Algunas ventajas de utilizar el cine en la enseñanza del Derecho	381
VI. Estrategias diferenciadas de aplicación de la enseñanza del Derecho a través del cine según dos enfoques distintos	382
6.1. Algunas propuestas para implementar la enseñanza del Derecho a través del cine en una asignatura concreta	382
6.2. Propuestas metodológicas para organizar un curso, un seminario o una actividad sobre cine y Derecho	385

VII. Conclusiones	386
VIII. Bibliografía consultada	386

CAPÍTULO 28

LA ENSEÑANZA DE GRADO Y MÁSTER DESDE LA PERSPECTIVA DEL ABOGADO EN EJERCICIO

LISMARY SUÁREZ GONZÁLEZ

I. Retos de la enseñanza del Derecho. Importancia de la visión práctica del mismo	389
II. Desarrollo del método. Impacto en los estudiantes.	390
III. Conclusiones	392

CAPÍTULO 29

INVESTIGAR Y ENSEÑAR DERECHO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. ESPECIAL REFERENCIA A LAS DISCIPLINAS DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO Y DERECHO PROCESAL

NAYIBER FEBLES POZO

SÍLVIA PEREIRA PUIGVERT

I. Consideraciones preliminares	395
II. La perspectiva de género en el Derecho internacional privado	397
2.1. Derecho de familia internacional	399
III. La perspectiva de género en el Derecho Procesal.	400
IV. Propuesta de buenas prácticas para introducir la perspectiva de género, sobre todo, en la docencia del Derecho	402
V. Bibliografía consultada	403

CAPÍTULO 30

LA TUTORIZACIÓN ONLINE EN LA ENSEÑANZA DE LA BIOMEDICINA

ANA ELENA PÉREZ COBAS

I. Planteamiento.	407
II. La pandemia causada por la COVID-19, un antes y un después en la enseñanza online	408

SUMARIO

III. La tutorización online en formación universitaria centrada en biomedicina	409
IV. Innovación en la tutorización online.	410
V. Tutorización online e inteligencia artificial	412
VI. Conclusiones	412
VII. Bibliografía consultada	413
Páginas webs consultadas:	414

CAPÍTULO 31

UNA NUEVA DIMENSIÓN DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO BASADO EN RETOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

AMPARO BONET JUAN

ANTONIO GIMÉNEZ-MORERA

JUAN SEGUÍ MORENO

FANNY BENIEL

I. Planteamiento.	415
II. Objetivos	416
2.1. Desarrollo de la innovación.	417
2.2. Metodología	417
2.3. Diseño de la experiencia de innovación docente con alumnos/as de marketing internacional	418
2.4. Fases del reto	419
2.5. Plan de marketing internacional para una empresa de cosméticos.	421
2.6. Evaluación	421
III. Resultados	421
IV. Conclusiones	422
V. Bibliografía consultada	423

CAPÍTULO 32

DESARROLLO DE APLICACIONES WEB PARA LA CONTRATACIÓN ONLINE. UN INSTRUMENTO PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO DE LAS TIC

CARLOS TUR FAÚNDEZ

I. Planteamiento.	425
II. La aplicación	426

SUMARIO

2.1. El hardware	426
2.2. El software	426
2.2.1. El software de sistema.	426
2.2.2. El software de la aplicación	427
III. Prácticas interactivas del estudiante con la aplicación. Cuestio- nes jurídicas.	429
IV. La tiranía de la arquitectura cliente-servidor	435
V. Otras preguntas posibles	436
VI. Bibliografía consultada	437

CAPÍTULO 33

**TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL
APRENDIZAJE COLABORATIVO BASADO EN RETOS**

AMPARO BONET JUAN
ANTONIO GIMÉNEZ-MORERA
JUAN SEGUÍ MORENO
FANNY BENIEL

I. Planteamiento.	439
II. Objetivos	440
2.1. Metodología	442
2.2. Conocimientos prácticos	442
III. Conclusiones	444
IV. Bibliografía consultada.	445

PARTE 5

LOS ESTUDIANTES HABLAN

CAPÍTULO 34

**EL MODELO DE AULA INVERTIDA
DESDE LA VISIÓN DE UNA ESTUDIANTE**

MARÍA DEL PILAR TABERNER ARROYO

I. Planteamiento: ¿Existen otros métodos además del método tra- dicional de docencia?	449
--	-----

SUMARIO

II. Análisis del método de aula invertida desde la experiencia de una estudiante	450
2.1. Beneficios del método de aula invertida	450
2.2. El método de aula invertida aplicado a un trabajo individual	451
2.3. El método de aula invertida aplicado a un trabajo en grupo	453
III. Conclusiones	456

CAPÍTULO 35

UN DIVORCIO DE CINE

MAR HUERTA CANET

LUCÍA TOMÁS GIMÉNEZ

CARLA MONZONÍS NÚÑEZ

AINHOA MARTÍNEZ CANALES

PATRICIA GARCÍA VIZCAÍNO

I. Planteamiento: ¿Cómo construimos la idea de la maqueta y por qué?	458
II. Objeto de análisis	459
2.1. Construcción de la maqueta: diferentes escenarios en representación de los conceptos teóricos	459
2.2. Creación del vídeo: explicación de por qué se hizo y cómo lo hicimos	461
2.3. Exposición en clase: dinamismo e involucración del alumnado	462
III. Conclusiones: ¿qué nos ha aportado el trabajo y el método del aula invertida?	463

CAPÍTULO 36

TESTAMENTO JURÁSICO. LA CAPACIDAD PARA TESTAR A LA LUZ DE LAS REFORMAS DE LA LEY 8/2021

LUCÍA COLOMER PASCUAL

DANIEL LUCAS MARTÍNEZ

NEREA ORTIZ SERRANO

VICTOR PLA CEBOLLA

MIGUEL VALIENTE PENA

I. Planteamiento	466
II. Objeto de análisis	466
2.1. Cuestión jurídica a estudiar	466
2.2. Nuestra apuesta pedagógica: Testamento Jurásico	467
2.3. Medios técnicos utilizados	469
III. Conclusiones	470

CAPÍTULO 37

UNA APROXIMACIÓN JURÍDICA AL POLIAMOR EN EL AULA

PAULA DE ALFONSO BALLESTER

PEDRO SALAS MATEO

SANDRA ABAD GAMERO

I. Planteamiento.	473
II. Desarrollo del tema	474
2.1. Búsqueda inicial de información.	474
2.2. Planteamiento del mapa conceptual	475
2.3. Presentación del mapa conceptual	477
III. Conclusiones	478

CAPÍTULO 38

ME CASÉ CON UNA PRINCESA Y RESULTÓ SER UNA OGRA. A PROPÓSITO DE LA NULIDAD, SEPARACIÓN Y DIVORCIO

PAMELA CASTILLO RODRÍGUEZ

FIGURELLA MILAGRITOS ROJAS BOCANEGRA

I. Planteamiento.	481
II. Objeto de análisis	482
III. Metodología y herramientas de innovación empleadas.	482
IV. Confección del mapa conceptual.	483
V. Conclusiones	484

CAPÍTULO 39

EXPLORANDO LA SUCESIÓN INTESTADA: UNA METODOLOGÍA INNOVADORA A TRAVÉS DEL TEATRO EN UN PROGRAMA DE TELEVISIÓN COMO HERRAMIENTA DE EDUCACIÓN JURÍDICA

JAVIER NICOLÁS CARRASCO RANERT

MARÍA GIL AGUILAR

LAURA NAVARRO BAÑULS

NEUS SILVESTRE GUTIÉRREZ

PAULA SANCHO MONCHO

I. Planteamiento.	487
II. Objeto de análisis	488

SUMARIO

III. Metodología y organización del proyecto de innovación docente	488
3.1. Grabación y edición	489
3.1.1. Grabación de la simulación	489
3.1.2. Edición de material grabado	489
3.1.3. Incorporación de recursos visuales	489
3.2. Prezi	489
3.2.1. Diseño de la presentación	489
3.2.2. Organización del contenido	489
3.2.3. Incorporación de multimedia	490
3.3. Teatro	490
3.3.1. Elaboración del guion	490
3.3.2. Selección de personajes	490
3.3.3. Prácticas y ensayos	490
3.4. Exposición en el aula	490
IV. Conclusiones	491

PRÓLOGO

Josefina Alventosa del Río

Profesora Titular de Derecho civil

Departamento de Derecho civil

Universidad de Valencia

La presente monografía «Hablando de innovación docente», dirigida por los Profesores Dra. María Elena Cobas Cobiella, Dra. Raquel Guillén Catalán y Dr. Alfonso Ortega Giménez, es fruto del *Congreso Internacional de Innovación Docente* celebrado en la Universidad de Valencia el 9 de febrero de 2024 en el marco del Proyecto de Innovación Docente «Aprendizaje cooperativo. Los Mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo».

En las Universidades españolas se ha venido haciendo hincapié en los últimos tiempos en la innovación docente, que se haya anclada en las directrices que propugna el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que introdujo como una de las reformas fundamentales, entre otras muchas, el cambio en las metodologías docentes, que, actualmente, deben estar orientadas a evaluar el esfuerzo del alumno, y mediante las cuales el profesor debe tener una mayor interacción con éste en su formación.

En nuestro país, el proceso de armonización con el EEES se ha producido a través de diversas normas, entre ellas y como fundamental, la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*, modificada por la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril*, que sentó las bases de modernización de las universidades españolas, y que dedica su Título XIII al Espacio Europeo de Enseñanza Superior; y por el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, modificado por el *Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero*, en cuyo prólogo se señala que «la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida», añadiendo que «Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de

competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas», subrayando que «Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición».

En su virtud, y en la consecución de los objetivos señalados en las sucesivas declaraciones y comunicados de los ministros europeos que definen el EEES, se han producido numerosas iniciativas por parte de los organismos nacionales, universidades y profesorado de las mismas, con la finalidad de redefinir y avanzar en las metodologías aplicables a los nuevos estudios desarrollados en dicho espacio, lo cual se ha reflejado en innumerables estudios que han generado una extensa bibliografía, en la ejecución de diversos proyectos de innovación docente, y en otras actividades investigadoras y docentes.

De esta manera han surgido una diversidad de métodos de enseñanza de muy variada naturaleza, entre los que se pueden citar, a título meramente ejemplificativo, que no exhaustivo, además de las tradicionales clases teóricas, clases prácticas y seminarios, los siguientes: el aprendizaje cooperativo; el *role playing*; las simulaciones en la propia aula; el aprendizaje a través de casos, o basado en problemas o la metodología de clínica jurídica; la utilización de medios audiovisuales; la teleformación; la utilización de las TIC; la valoración del aprendizaje a través de las prácticas (visitas a los juzgados, u otros organismos jurídicos o administrativos, por ejemplo), o experiencias de evaluación continua, o la autoevaluación del alumno; la utilización de otras herramientas, como el cine, la literatura y el teatro, etc. En todos ellos se trata de introducir la enseñanza de los contenidos jurídicos, haciendo más atractivo para el estudiante el aprendizaje de dichos contenidos.

Entre dicha metodología, cabe señalar también los mapas conceptuales, metodología objeto del Proyecto de Innovación Docente, origen de la celebración del citado Congreso y que ha culminado con la elaboración de la obra presente.

La introducción de los mapas conceptuales en la enseñanza del Derecho ha generado actividades docentes en las Aulas e investigaciones sobre esta metodología innovadora en diversas áreas científicas, entre ellas también en el área jurídica, que ha dado lugar a una bibliografía interesante y algunos proyectos importantes.

Entre dichas actividades se debe destacar la iniciativa de la Profesora Dra. María Elena Cobas Cobiella en el año 2009 en la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia, que introdujo como metodología novedosa en el ámbito jurídico los mapas conceptuales, y que determinó la concesión del Proyecto de Innovación Educativa «Los Mapas Conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo», llevado a cabo en dicha Universidad, dirigido por la profesora Cobas, concediéndole sucesivamente diversos proyectos sobre esta metodología, y que desde entonces está en vigor ininterrumpidamente hasta el momento presente.

Alrededor de esta iniciativa, la profesora Cobas creó un equipo de investigación compuesto por profesores de diversas especialidades y áreas, así como por personal administrativo de la Universidad de Valencia, en el que han participado activamente los/as alumnos/as de la misma, afianzándose como Grupo Consolidado de Innovación Docente (Mapping), y creando la Red Internacional de Innovación Docente. Tengo el gusto y el honor de ser investigadora en dicho equipo que he visto crecer y desarrollarse gracias al tesón, a la paciencia y a la ilusión que la profesora Cobas puso en esta su iniciativa.

Esta iniciativa, en la que confluyen las diversas funciones que tiene esta metodología de ser una herramienta metodológica y un instrumento de investigación, supuso, en principio, la utilización de los mapas conceptuales en la impartición de las diversas asignaturas de Derecho civil que se incluyen en los diversos Grados que existen en nuestra Universidad (en el Grado en Derecho, en el Doble Grado Administración y Dirección de Empresas, en el Doble Grado ADE-Derecho, en el Grado de Ciencias Políticas y de la Administración Pública, en el Grado de Criminología, en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, y en el Grado de Turismo). Además, se utilizó también en los Estudios de Postgrado (especialmente, en el Master en Mediación, Arbitraje y Gestión de Conflictos en Derecho Privado). Pero, poco a poco, surgida esta metodología en el ámbito jurídico, absorbió otras disciplinas científicas que se fusionaron con esta área específica, expandiéndose a otras Universidades españolas y extranjeras.

En el centro de esta metodología se encuentran los estudiantes. Y no sólo los estudiantes de la Universidad de Valencia. En nuestro país, la Exposición de Motivos de la *Ley Orgánica 6/2001* establece como uno de los objetivos esenciales «impulsar la movilidad, tanto de estudiantes como de profesores e investigadores, dentro del sistema español pero también del europeo e internacional», pues «La movilidad supone una mayor riqueza y la apertura a una formación de mejor calidad, por lo que todos los actores implicados en la actividad universitaria deben contribuir a facilitar la mayor movilidad posible y que ésta beneficie al mayor número de ciudadanos»; añadiendo el *Real Decreto 1393/2007* en su prólogo que «(...) los sistemas de acceso potencian la apertura hacia los *estudiantes procedentes* de otros países del Espacio Europeo de Educación Superior y de otras áreas geográficas, marcando una nueva estrategia en el contexto global de la Educación Superior», En este contexto, en la Universidad de Valencia se han recibido estudiantes europeos a través de diversos Programas, de los cuales el más conocido es el Programa Erasmus Estudios, que posibilita la estancia en una Universidad participante en dicho Programa (entre las que se encuentran las Universidades de 28 países de la UE, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Turquía y República de Macedonia), pero también estudiantes de otras Universidades extranjeras. Es por ello que estudiantes de otras Universidades españolas y de otras Universidades extranjeras han podido recibir esta metodología al integrarlos en las enseñanzas de las asignaturas que el profesorado de este

Grupo de Investigación tenían asignadas, en el mismo plano de igualdad que los estudiantes de la Universidad de Valencia, produciéndose así una interacción privilegiada entre unos y otros.

La utilización de esta metodología en las Aulas desembocó en la realización de sucesivas Jornadas sobre el aprendizaje cooperativo y los mapas conceptuales como metodología activa dentro del EEES, cuyo contenido fundamental ha sido la exposición por los estudiantes de los mapas conceptuales, sobre concretas materias jurídicas, elaborados a lo largo del Curso Académico correspondiente, en la que la participación más activa ha sido la de los propios estudiantes, dirigidos y coordinados por sus respectivos docentes.

Sin embargo, el estudio de los mapas conceptuales implicó el conocimiento y la utilización de otras metodologías de enseñanza innovadoras, que se interrelacionaban con este método de enseñanza o que se aplicaban con independencia del mismo.

Fruto de esta aplicación en la práctica cotidiana de la enseñanza del Derecho, han sido, además, los estudios de investigación que se han plasmado en diversas publicaciones a lo largo de estos años, concretadas en monografías en las que ha participado el Grupo de Innovación Docente liderado por la profesora Cobas, culminándose toda esta labor con la obra presente.

En «Hablando de innovación docente» ha intervenido el profesorado que integra el citado Grupo Consolidado de Innovación Docente (Mapping) y la Red Internacional de Innovación Docente, que han participado en el Proyecto «Aprendizaje cooperativo. Los Mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo», además de otros profesores e investigadores de distintas disciplinas, jurídicas y no jurídicas, y de diversas Universidades nacionales e internacionales, y de profesionales dedicados al ejercicio de la abogacía, que han trabajado todos ellos específicamente sobre la innovación docente en sus muy diversas facetas. En dicha obra ha intervenido también el elemento fundamental al que va destinada esta innovación docente: el estudiantado; tanto en el señalado Congreso como en esta monografía ha participado un importante número de estudiantes, que, en particular, han expuesto los trabajos realizados como parte de la evaluación continua en la asignatura Derecho Civil IV (Grado en Derecho, Doble Grado en Derecho y Criminología y Doble Grado en Derecho-ADE), todos alumnos de la Universidad de Valencia, bajo la tutoría de la profesora Cobas.

La monografía se divide en cinco apartados en los que se abordan muy distintos temas.

Así, la monografía se inicia con una reflexión general sobre las distintas metodologías del aprendizaje cooperativo, con una referencia expresa a los mapas conceptuales, al cine como metodología docente, a las figuras retóricas y a las estrategias de *Team Teaching*, destacando el análisis de la utilidad

de los mapas conceptuales en la enseñanza que se impartió en un momento tan difícil para la humanidad como fue la pandemia del Covid19.

A continuación se realiza una revisión crítica del aprendizaje basado en competencias y en las nuevas metodologías aplicadas en dicho aprendizaje, y se analizan los retos que esperan al profesorado y al estudiantado en un futuro próximo, destacando la necesidad de la interrelación entre las distintas universidades en el EEES y sus dificultades.

Los siguientes apartados nos ofrecen la visión del profesorado acerca de la aplicación de estas metodologías en el ámbito de sus respectivas disciplinas, exponiendo su experiencia y su valoración al realizarlas en el Aula. En particular, se exponen concretas experiencias sobre específica metodologías, como la simulación en las técnicas de gestión de conflictos, el valor de la multidisciplinariedad docente entre la economía y la arqueología, la aplicación de la IA al Derecho civil o la aplicación de los mapas conceptuales a la gestación por sustitución. Asimismo se ponen de relieve los beneficios de la utilización de los diversos métodos de trabajo y la dificultades con que se ha encontrado el profesorado para implementarlos en el Aula con los estudiantes, a través de las experiencias concretas que han tenido en la aplicación del *relearning*, el aula invertida, el folio giratorio, las fichas jurisprudenciales, los recursos de *moodle*, la implementación del *ChatGPT*, el estudio de casos, la aplicación de las TIC, la tutorización *on line*, o el desarrollo de aplicaciones web para la contratación *on line*, entre otras.

Por último, se da voz a los estudiantes, quienes, a través de la aplicación de las nuevas metodologías en materias concretas, ofrecen la experiencia realizada y la valoración de sus vivencias a lo largo de su realización y de los resultados obtenidos. En particular, los grupos de estudiantes participantes en esta monografía exponen su visión sobre la utilización que la aplicación de esta metodología les ha aportado y las dificultades que han encontrado; su opinión sobre el Aula invertida; la realización de una maqueta y vídeo para explicar el divorcio; los medios técnicos utilizados para explicar las reformas de la capacidad para testar; la realización de un mapa conceptual sobre el poliamor, o sobre las crisis matrimoniales a través de la elaboración de un vídeo al que se incorpora la actuación de los propios estudiantes; o la sucesión intestada a través del teatro.

Como se ha señalado en algún momento la finalidad última de la educación es la autonomía, es decir, la capacitación no sólo para desarrollar una actividad profesional sino para el pleno desarrollo de la personalidad humana. En el ámbito de la enseñanza universitaria, esas dos finalidades deben responder a los valores esenciales ínsitos en nuestra sociedad que se reflejan en el contenido de nuestra Constitución y de la legislación que integra nuestro ordenamiento jurídico. Algunos de esos valores se han recogido en la normativa derivada de la creación del EEES, como en el *Real Decreto 1393/2007*, en el que se señala que, entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudios deberán

tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, desde el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal de las personas con discapacidad, y de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos.

Todos estos valores se encuentran en la base de la enseñanza a través del aprendizaje cooperativo mediante la aplicación de todas las metodologías desarrolladas en esta monografía.

Esta obra tiene el valor de aportar las vivencias de los dos sujetos implicados en la enseñanza de las distintas disciplinas científicas, el profesorado y los estudiantes, su trabajo, su dedicación, sus opiniones, sus dificultades, sus éxitos, en definitiva, sus valiosas experiencias.

Todo ello gracias a quien ha sido la impulsora y el artífice de este ilusionante proyecto de enseñanza que se ha mantenido en el tiempo por su tesón, esfuerzo y dedicación: la profesora María Elena Cobas.

Gracias por iniciar este camino, no exento de dificultades, y por mantenerlo vivo e ilusionante.

Y como en otras esferas de la vida, esta perspectiva de la enseñanza nos abre una ventana a un universo nuevo donde todo es posible, pues, como decía el poeta Paul Éluard, «hay otros mundos, pero están en éste».

En Valencia, a 20 de junio de 2024

PARTE 1

METODOLOGÍAS ACTIVAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO. ¿CÓMO ENSEÑAR Y NO MORIR EN EL INTENTO?

CAPÍTULO 1

HABLANDO DE INNOVACIÓN DOCENTE¹

María Elena Cobas Cobiella

Profesora Titular de Universidad de Derecho Civil

Universidad de Valencia

m.elena.cobas@uv.es

«Así me quede con un alumno, yo doy mi clase»

(Frase de profesores)

I. Planteamiento

El trabajo que aquí se presenta «Hablando de innovación docente» se corresponde con el título del Congreso Internacional de Innovación docente que se efectuó el 9 de febrero de 2024 en el marco del Proyecto de innovación docente «Aprendizaje cooperativo. Los Mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo». Es resultado del esfuerzo de un equipo de profesores que se han mantenido estrechamente vinculados con la innovación docente, algunos desde el comienzo del primer proyecto y otros que se han ido incorporando posteriormente. Pero todos con una apuesta común, la docencia con la mayor calidad posible.

Hablar de innovación docente es un reto, porque no se trata de recrear una o dos metodologías docentes innovadoras, ya que ello no abarcaría la magnitud de cuestiones que pueden aparecer en el contexto del trabajo universitario, que no es sólo el aula, es la clase, es el alumno, es la administración, son los gestores universitarios, conformando una red vinculada al proceso docente y del cual depende una docencia de calidad.

1. Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de innovación «Aprendizaje cooperativo. Los Mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo» (Código del proyecto: 2724641).

Cuando se habla de innovación docente, no es posible desprenderse de la profesión del profesor, de la cual sólo suele verse la punta del iceberg, las ventajas de trabajar en educación, como los numerosos días de vacaciones, el tiempo libre, en el cual muchos de los profesores universitarios utilizan para trabajar. Es una de las tantas cuestiones de las cuales hay que ocuparse y preocuparse porque la calidad de la docencia de hoy, dará frutos en los profesionales del mañana.

La innovación docente es crear y crear, es equivocarse y volver a empezar, es convencer a los estudiantes, al aula y al entorno universitario que se consiguen más resultados en la impartición de la docencia, que hacerlo de la forma tradicional e histórica de lectura de conferencias magistrales en un entorno de quietud, dónde sólo se oye el monólogo de un profesor. Téngase en cuenta que una de las confusiones y mitos en torno a la innovación docente, es que aparta las fórmulas clásicas como la conferencia magistral. Este planteamiento no se ajusta a la realidad, sobre todo en España donde la innovación docente no se ha aplicado de forma homogénea, porque la libertad de cátedra se ha mantenido como principio rector en la configuración de los programas y guías de asignatura². De forma tal que salvo mínimos contemplados en los programas cada profesor tiene independencia para desarrollar el proceso docente de la forma que estime más conveniente.

Los profesores, algunos no todos siguen aferrados a esta modalidad de enseñanza, otros por su parte mantienen la clase magistral y las combinan con simulaciones, juegos de roles, trabajos en equipo, utilización de mapas conceptuales, modalidades de aula invertida y sólo en algún caso existe una aplicación de una docencia totalmente ausente de conferencia magistral, y de exámenes finales, trabajando solamente el sistema de habilidades y competencias³.

El trabajo «Hablando de innovación docente» recoge una amalgama de vivencias en sede de innovación docente, algunas generales y otras específicas que conforman el contenido de esta obra, donde han intervenido los dos grandes pilares de la docencia, los profesores y los estudiantes. Correspondiéndose con el diseño tanto del Congreso como de la citada obra, que se presenta.

-
2. La clase tradicional o la conferencia magistral ya no ocupan el papel preponderante, ni universal que históricamente habían tenido, aunque siguen siendo las vedettes, en algunas carreras, como en Derecho. Esto no significa que se menosprecie su valor; cualquier método de enseñanza que interese al estudiante y que haga que aprenda es válido, siempre y cuando combine la enseñanza de las materias y la formación en las competencias que actualmente demanda el mundo profesional actual. Vid. COBAS COBIELLA, M.E., «A propósito del aprendizaje cooperativo», *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, p. 166.
 3. En la Universidad de Valencia este modelo no está contemplado en el diseño de los Planes y Programas de Estudio, por lo menos en los de grado en derecho, donde se contempla teoría-práctica y exámenes finales.

En el caso del profesorado han intervenido de diversas universidades nacionales e internacionales, así como investigadores⁴, miembros casi todos de la red de innovación docente y del proyecto «Aprendizaje cooperativo. Los Mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo» y del equipo de innovación docente consolidado Mapping.

En el caso de los estudiantes han participado un importante número de ellos, exponiendo los trabajos que han realizado como parte de la evaluación continua en la asignatura Derecho Civil IV (grado en derecho grado en derecho y criminología y grado en Derecho-ADE), todos alumnos de la Universidad de Valencia, bajo la tutoría de la profesora Cobas Cobiella.

El objetivo del trabajo es presentar los principales problemas, así como las posibles soluciones desde la óptica tanto del profesorado como desde la del estudiantado en cuanto a la aplicación y desarrollo de la innovación docente. Reflejando y exponiendo de esta forma el resultado de más trece años de trabajo ininterrumpido con la innovación docente.

II. El desarrollo de la innovación docente

El desarrollo de metodologías docentes activas que comportan la innovación docente se ha detenido de cierta forma, quizás porque una de las principales problemáticas que la aquejan es la falta de reconocimiento a nivel de las universidades de la innovación docente dentro del currículo del profesorado. Siempre ha valido más a todos los niveles el trabajo de investigación que el docente, y en lo que respecta a la innovación (que no es lo mismo que docencia habitual) ha sido en ocasiones visto con desdén, malinterpretado y apartado. Rodeado de mitos que lo han desvirtuado y han empobrecido la labor de los que creen en innovar, en arriesgar y en hacer el aula un lugar vivo para el aprendizaje⁵.

A ello se une la idea de que la innovación docente ha pasado de moda, que luego de tantos años de la aprobación de Bolonia, es algo que ya está incorporado y resuelto. Opinión un poco aventurera.

4. En la obra han participado profesores de la Universidad de Valencia, de la Universidad Politécnica de Valencia, de la Universidad Politécnica de Alcoy, de la Universidad de Murcia, Universidad Miguel Hernández de Elche, Universidad de Girona, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, EDEM Centro Universitario Adscrito a la Universitat de València, Universidad Rey Juan Carlos, ESIC, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Facultad de Ciencias Jurídicas, Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile, Universidad Andrés Bello. Chile, Universidad de Miami, Florida, EEUU, l'Université de Perpignan (France), Instituto Ramón y Cajal de investigación sanitaria. También han participado abogados en ejercicio.

5. Sobre los mitos. Vid. COBAS COBIELLA., «A propósito del aprendizaje cooperativo», *op. cit.*, p. 157 y ss.

En cuanto al pensamiento de que la innovación está demodé y que se aplica diariamente o de forma constante, lamento disentir, porque efectivamente muchos profesores creen que hacen innovación docente y no todo lo que se hace en clase es innovar, que los alumnos expongan una sentencia, es actividad docente, pero no innovación. Estamos en presencia de errores conceptuales de origen, de difícil pero no imposible solución, pero la propia deformación del sistema universitario complejiza la aprehensión de lo que significa la innovación docente.

Innovar significa trazar camino siguiendo un estilo de vida, que para nada entraña apartar el desarrollo del conocimiento, sino a contrario sensu es presentar el aprendizaje desde otra óptica, teniendo en cuenta el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes y el aprender a ser⁶.

«La innovación en docencia significa la asunción de un reto individual, que se compagina con una concepción filosófica de la vida. Asumir la innovación forma parte de un hábito de trabajo que se lleva al aula, superando ideas preconcebidas, mitos en torno a la innovación, errores conceptuales en torno a la misma, y requiere tanto un pensamiento crítico, democrático y exento de prejuicios a la hora de valorar la clase y al estudiante»⁷.

Afortunadamente parece que vienen tiempos menos oscuros en que el trabajo docente y la innovación docente ocupan el lugar que merecen en la trayectoria académica vital del profesorado, porque constituye una de las labores más arduas, constantes y de importancia dentro de las universidades. Ya veremos si es cierto o no.

III. Experiencias docentes en el marco del desenvolvimiento de la innovación docente. Opinan los profesores. Opinan los estudiantes

3.1. Temáticas abordadas en torno a la innovación docente en el Congreso y en los trabajos presentados

La innovación docente en el marco de su aplicación y desarrollo al igual que sus luces y bonanzas, tiene muchas dificultades y sombras que pueden

-
6. DELORS J., La educación encierra un tesoro, Disponible en : <http://www.unesco.org/education/pdf/> , 1996 p. 46., DELORS_S.PDF.
 7. COBAS COBIELLA, M.E., «Aprendizaje cooperativo. Los mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior europeo», *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias jurídicas, económicas, y empresariales*, Experiencias de innovación en la docencia del derecho, Volumen I, coord. Jonatán Cruz Angeles, capítulo 43, Dykinson, 2021, pp. 858 y 859.

entorpecer su desenvolvimiento, no sólo en el aula, sino dentro del profesorado y del propio alumnado. Puede dar lugar a incomprendiones, insatisfacciones e incluso frustración, que pueden conducir al hastío de los profesores (uno de los argumentos expuestos en el Congreso). A ello se añade la desesperación por no poder apreciar resultados inmediatos, o porque los estudiantes se muestren apáticos, ya que no siempre se sienten motivados para salir de su zona de confort y enfrentar nuevos retos, que se apartan de modelos educativos basados en el aprendizaje memorístico.

Téngase además en cuenta que no todos los grupos ni años son iguales, hay cursos muy entusiastas y hay grupos de una apatía total, y el esfuerzo es más significativo en estos últimos, por tanto la innovación también tiene sus épocas y momentos, hay que aprender a jugar con los tiempos, con los intereses de las generaciones e ir adaptando la docencia cada curso. Pero sobre la premisa que no se puede perder la paciencia, ni cejar en el intento, aunque a veces cueste. El mejor fuego no es el que se enciende rápidamente⁸.

Los estudiantes en la actualidad además son más críticos y tienen sus propios cánones y categorías, que no encaja con docentes más envejecidos, formados en otras escuelas (old school), con lo cual la relación se hace más difícil. No comparten los mismos valores, sus metas son distintas y la tecnología ha creado más influencers que referentes y en este entorno hay que hacer muchos ajustes personales y profesionales para acercar décadas de intereses diversos, logrando un equilibrio con vistas a preparar profesionales que sin perder el encanto de la juventud puedan enfrentarse a un mundo laboral complejo.

Formar en competencias no se logra en un día. Requiere tiempo, ensayos, errores, y vuelta a comenzar.

Las principales experiencias desarrolladas en el Congreso se han estructurado siguiendo las problemáticas comunes del aula, las ideas y actividades expuestas, así como el enfoque dialéctico de los trabajos, agrupadas todas con coherencia y sistematicidad. Muchas experiencias comparten desafíos comunes y otras avanzan metodologías y herramientas que a pesar de lo novedosas que son, comienzan a aplicarse en clase y a ser tenidas en cuenta en este contexto como sucede con la inteligencia artificial, otras ponencias por su parte abordan temas clásicos y algunas inciden en las herramientas que se tienen en las aulas virtuales de las universidades para abordar un trabajo diario con el alumnado. No faltan experiencias de aprendizaje cooperativo como los mapas conceptuales, y el cine como instrumento poderoso para formar tanto en competencias como en cultura general.

Las principales temáticas abordadas son:

- a) Metodologías docentes activas.
- b) Retos de la innovación docente.

8. Frase de George Eliot.

- c) El cine como bastión de la enseñanza.
- d) Libertad en la transferencia de conocimientos a nivel europeo.
- e) Problemas actuales internacionales. La internacionalización de la enseñanza.
- f) El aula compartida codo a codo.
- g) La docencia con un enfoque interdisciplinar.
- h) Las dinámicas de simulación.
- i) Postgrado e innovación docente.
- j) Inteligencia artificial. ChatGPT.
- k) Relearning
 - l) Folio giratorio
- m) Fichas jurisprudenciales
- n) Beneficios Pedagógicos del Estudio de Casos.
- o) Mapas conceptuales.
- p) Aprendizaje on line. Mapas conceptuales en la etapa del Covid19.
- q) Recursos del aula virtual.
- r) Elaboración de materiales docentes innovadores.
- s) Fidelización y motivación del alumnado a través de métodos innovadores.
- t) Puzzle de Aronson (aprendizaje colaborativo).
- u) Gamificación y uso de nuevas tecnologías.
- v) La oratoria y expresión oral como competencia.
- w) Respuesta del alumnado a la innovación.
- x) El trabajo práctico en clase.
- y) La tutorización online en la enseñanza.

En primer lugar se ha tratado en el Congreso como uno de los temas centrales: Las metodologías activas del aprendizaje cooperativo: ¿Cómo enseñar y no morir en el intento? Dando lugar al Capítulo I de esta obra.

Las actividades que desarrollan el aprendizaje cooperativo ocupan un lugar destacado en el debate universitario, porque constituyen una de las competencias marcadas como más necesarias en el entorno universitario porque amén de ser una de las demandas más solicitadas en el mundo profesional, también son las más difíciles de trabajar en clase sobre todo en materias o disciplinas como las jurídicas. Recordemos que el aprendizaje en derecho ha sido históricamente memorístico, así como las oposiciones a notario, registrador, judicatura, letrado de la administración entre otras.

En este contexto se han abordado temas variados pero unidos por la utilización de diversas metodologías y herramientas que en definitiva sirven de apoyo a su vez que de método de enseñanza al profesorado. Entre ellas tenemos los mapas conceptuales que constituyen un clásico dentro del aprendizaje cooperativo, los cuales se han analizado desde dos vertientes: sus ventajas (luces) y sus desventajas (sombras), igualmente se expuso su utilización en la época de la pandemia, como método activo docente. Asimismo se analizaron desde una óptica diferente, en los estudios para ciencias (ingenierías) para ayudar a introducir figuras retóricas con vistas a trabajar en proyectos determinados.

La enseñanza a través del cine es una poderosa herramienta para el aprendizaje y para la innovación. Es un mecanismo que facilita la comprensión de cuestiones jurídicas o no jurídicas a través de la belleza y de las imágenes que expone, el arte facilita que conceptos y categorías que en ocasiones cuesta que el alumno entienda puedan visualizarse y apreciarse directamente a través de una película, de una serie o de muchas expresiones artísticas. Esta experiencia clásica pero utilizada como metodología docente es una herramienta potente dentro de la innovación y puede emplearse en cualquier disciplina. A ello se une que el cine adaptado a la docencia facilita el interés y la atención del alumnado en clase, porque no se trata de orientar una película y que la vean, estas metodologías requieren la combinación de la lectura y análisis de la misma y la resolución de casos prácticos reales vinculados con la propuesta. Ofrece en definitiva una formación de contenido y cultural.

Dentro de la gama de posibilidades que brinda la innovación se analizó en el Congreso una experiencia que permite compartir espacio académico entre dos materias, con un alumnado común, facilitando la integración del conocimiento y evitando los espacios estancos que suelen ser comunes en la enseñanza, ya que cada profesor en general en la docencia universitaria imparte su tema sin conexión con otras materias, que bien o le son afines o bien necesitan retroalimentarse para lograr que se cimiente el conocimiento. Esta experiencia nos muestra en la práctica el trabajo codo con codo de dos profesores, convirtiendo el aprendizaje en algo más productivo.

En segundo lugar se han expuesto los retos de la innovación docente. Este acápite o capítulo recrea una visión internacional y nacional de los principales desafíos que tienen apartar la enseñanza clásica y arriesgarse a trabajar desde la modernidad.

Los trabajos que se han analizado tienen como nota común, el aspecto crítico de estos retos docentes, la necesidad de que el aula sea un espacio donde los temas del Programa de la asignatura puedan contextualizarse y aplicarse a la situación mundial, y a la nacional, fomentando algunas competencias como puede ser el análisis crítico, al abordar temas de importancia. Igualmente la docencia y la innovación ha sido puesta a debate con una perspectiva crítica de las problemáticas de algunas universidades, al tratarse la necesidad de la libertad en el espacio de circulación en el Espacio Europeo

que debe trascender a las universidades, haciendo común las demandas del profesorado y de los estudiantes.

Se hizo referencia a la cuestión de relevancia de que la innovación educativa de por sí carece de sentido, si se sigue aplicando un modelo educativo centrado en los contenidos, porque en cualquier caso el proceso no es correcto y se queda incompleto. De ahí la importancia de una revalorización del contenido actual tanto de los Programas como de la innovación docente. Abordándose además los retos en esta nueva etapa donde se destaca el trabajo en competencias como un punto a trabajar en los futuros diseños en el tema.

Los análisis de estos trabajos tuvieron como nota en común la crítica, la necesidad de universalidad e internacionalidad que deben tener los estudios universitarios, así como la relevancia que tiene para el conocimiento entender la filosofía. Cerrando de esta forma el Capítulo II del libro.

Las experiencias activas en el aula de las metodologías de innovación docente encontraron eco en tercer lugar. (Capítulo III de la obra). Los trabajos a la par que disímiles, ya que abordaron la aplicación de herramientas de innovación tanto en grado como en postgrado (Máster) tomaron como punto de partida experiencias docentes en la clase, con asignaturas concretas de las respectivas materias que imparten los profesores (autores de los trabajos).

Dentro del marco de la innovación existen trabajos de corte general, de análisis teórico, pero algunos son vivencias en la clase, en el día a día, con asignaturas específicas ideadas en más de una ocasión para una enseñanza no moderna, de ahí el mérito indiscutible que tiene de ir de lo empírico a las categorías, a la construcción conceptual, trabajando desde la aplicación práctica de la materia.

A ello cabe añadir la nota de la multidisciplinariedad en la docencia a través de la integración de asignaturas disímiles, que conlleva un trabajo de artesanía impresionante y de ingenio, para lo cual se necesita un profesorado de experiencia y comprometido con la docencia.

El postgrado no está lamentablemente asociado con la innovación docente, por lo menos a nivel de estudios oficiales, sin embargo la pericia y la experiencia del profesorado hacen posible la aplicación de dinámicas de simulación en máster, facilitando de esta forma un aprendizaje más dinámico y flexible vinculado con las necesidades que el ejercicio posterior de la práctica requiere.

La aplicación de la inteligencia artificial encontró un espacio de debate de interés, no sólo por lo novedoso del tema, que lo es, sino también porque las nuevas tecnologías, la digitalización es un imperio que hoy por hoy está más en manos de los nativos digitales que de los profesores actuales. Infunde respeto, temor y eso hace a los profesores dubitativos y frágiles a la vez. Sin embargo es un reto que debemos de asumir. En este caso con aplicación en una asignatura concreta como herramienta pionera en la docencia.

La internacionalización del proyecto y la pericia de su equipo ha trascendido a trabajos que emplean metodologías activas de aprendizaje cooperativo en otros países y universidades (Caso México) utilizando los mapas que se conceptuales que han servido para el debate de un tema de actualidad, el de la gestación subrogada dentro de las materias de derecho civil, en México.

La aridez de la materia de financiero y tributario no es óbice para que a través de la jurisprudencia se pueda encauzar la utilización de mapas, como esquemas básicos con las principales problemáticas en este sentido.

Los profesores hablan (Capítulo IV de la obra) recoge un conjunto de disertaciones sobre las experiencias docentes, agrupadas en la modalidad de comunicaciones.

Las principales experiencias que fueron objeto de debate en el Congreso y analizadas apoyan la necesidad de la innovación docente en clase, pero sin ignorar los problemas que aqueja ésta. Insistiendo en la necesidad de programas curriculares fuertes, aportando además guías para la implementación del ChatGPT en las universidades como herramienta útil para abordar el aprendizaje.

En correspondencia con las demandas de algunas asignaturas uno de los temas tratados fueron relearning, no como metodología de aprendizaje sino como complemento a la metodología desarrollada por cada docente, el cual consiste en repetir los conceptos hasta que estos han sido realmente aprendidos por el estudiante.

El papel del alumnado como dinamizador de la innovación docente en el contexto actual fue otro de los temas que se trataron. El cine como metodología activa en clase, fue nuevamente desarrollado como instrumento esencial en la docencia universitaria.

El famoso método del caso trabajado tanto en la docencia en las Escuelas de Derecho de los EEUU fue una de las aportaciones más interesantes, porque se trata de una de las metodologías desarrolladas por la Escuela de Harvard y es uno de los talones de Aquiles de la innovación docente en la actualidad, dada su complejidad. Esta modalidad es una de las construcciones metodológicas más complejas de elaborar y de evaluar, siendo a pesar de ello el sueño de muchos profesores porque serviría un buen método del caso para cubrir un curso de efectivo trabajo de los estudiantes, si se realiza y prepara con la precisión que conlleva y con el esfuerzo que tiene para el profesor, en sede de tutorías y de seguimiento del trabajo del alumnado.

Parecía que el método del caso iba a tener mayor repercusión en la docencia, pero se ha quedado un poco a la zaga de otras metodologías.

Las Tics, las fichas jurisprudenciales, la utilización del Moodle, la tutorización online, los mapas conceptuales, la delimitación del objeto de estudio de alguna materia fueron temáticas abordadas por los profesores. Estas metodologías no carecen de interés porque constituyen las herramientas de

la actividad cotidiana de la clase. Téngase en cuenta que lo más cercano a las nuevas tecnologías en la universidad es el aula virtual que facilita —si es bien empleada— el trabajo cotidiano y el desenvolvimiento de la actividad docente, que no es solamente la clase, es también la evaluación continua,

La visión de la innovación docente desde la óptica de un profesional del derecho (abogado) tiene relevancia a efectos del desarrollo de la docencia, porque la práctica profesional es la receptora de los ex alumnos, ya formados en sus estudios universitarios. De ahí que la opinión crítica de los operadores jurídicos u otros profesionales permite apreciar el problema no sólo desde una óptica externa, sino también con perspectivas distintas a la del profesorado, desde la práctica que suele ser equidistante en general de la teoría que se imparte en las universidades.

La innovación docente tampoco es ajena a las principales demandas sociales actuales, como en la perspectiva de género, que a pesar del eco en toda la sociedad actual no ha prendido lo suficiente en los ámbitos universitarios, y en el ámbito de las ciencias en general tal como se hace referencia en uno de los temas abordado, donde se trata cómo ha de investigarse y enseñar en derecho desde la perspectiva de género, en concreto en dos disciplinas: como el Derecho Privado y Procesal. Destacando en este trabajo la necesidad de promover la realización de trabajos y prácticas con perspectiva de género y analizar los casos a través de teorías y metodologías con perspectiva de género. Utilizar referentes de género en los ejemplos.

En la mesa bajo el título «Los estudiantes hablan» se abordaron las temáticas siguientes: la libertad de testar, las crisis familiares y la mediación, la capacidad para testar a la luz de la Ley 8/2021, de 2 de junio, la problemática del poliamor como reto a los estudiantes, la nulidad, separación y divorcio, la sucesión intestada. Estos temas fueron los que trabajaron los estudiantes en los mapas conceptuales, de la asignatura Derecho Civil IV, como parte de su evaluación continua.

En primer lugar se abordó el modelo del aula invertida, que es una de las metodologías docentes más interesantes, desde la visión de una estudiante, desarrollando los beneficios de la citada metodología, tanto en el trabajo individual como en el trabajo en grupo. Interrogándose sobre la existencia de otros métodos además del método tradicional de docencia.

En segundo lugar en el trabajo «Un divorcio de cine» se ocuparon las autoras de presentar la función que cumple la mediación familiar en las crisis familiares, para lo cual emplearon diferentes metodologías, como el video, la construcción de una maqueta entre otras, con un gran realce de la importancia que tiene para la construcción del conocimiento y en este caso la exposición de los problemas de las crisis familiares a través de una representación gráfica.

El trabajo sobre el testamento jurásico constituye una expresión novedosa sobre una temática de actualidad, que es la capacidad para testar a la luz de la Ley 8/2021, de 2 de junio, empleando además la utilización de una demostra-

ción gráfica del testador (dinosaurio Bernardino) y a través de un cortometraje donde se expuso las principales problemáticas sobre la capacidad jurídica.

En cuanto al poliamor resultó una actividad no sólo sugestiva sino muy novedosa, porque los estudiantes realizaron un análisis doctrinal y de derecho comparado sobre el poliamor y sus efectos en el ordenamiento jurídico español, con el objetivo de recopilar la información necesaria para explicar esta nueva figura jurídica en el aula, tal como refieren en su trabajo escrito. Lo más interesante a efectos de la innovación docente es la representación gráfica de la idea y del mapa conceptual, utilizando tecnologías digitales y haciendo copartícipes al resto de sus compañeros de clases, en la propuesta legislativa que hicieron, empleando además un paraguas con la finalidad de dar cabida a todos los supuestos y vivencias del poliamor.

El trabajo sobre la nulidad, separación y divorcio resultó extraordinariamente novedoso, por la forma de contar este tema, a pesar de que es un tema bastante manido en el Derecho de familia. Para su consecución las estudiantes elaboraron mapa conceptual humano llamado «espejo jurídico» basado en la película *Shrek*, para poder representar la historia adaptada al tema que trabajaron. Realizaron además un video y emplearon distintas herramientas digitales. Cabe decir que la representación en vivo fue de una brillantez total, porque los contenidos quedaron claros y de fácil aprehensión.

El tema de la sucesión intestada que también es recurrente en este tipo de actividad, porque es una de las materias más complejas y esenciales dentro del Derecho de sucesiones fue expuesto con dinamismo y con mucha versatilidad por parte del equipo, utilizando un programa televisivo. Los autores incorporaron elementos multimedia, como videos cortos y clips de audio, para enriquecer la presentación y mantener el interés del público. Estos recursos se utilizaron estratégicamente para ilustrar conceptos complejos y proporcionar ejemplos prácticos de situaciones relacionadas con la sucesión intestada, tal como refieren los estudiantes en su trabajo, el cual tuvo una gran aceptación en la puesta en clase por el grupo por la cercanía en la exposición de las ideas.

Todos estos trabajos conforman el Capítulo V. Demostrando que aprender no tiene por qué ser aburrido.

3.2. Principales problemáticas en torno a la innovación docente

De la lectura de los trabajos y de las intervenciones en el Congreso se pueden abordar algunas cuestiones, que no pasan desapercibidas, algunas ya conocidas y otras menos, pero todas con un pensamiento único y casi unánime que la docencia universitaria requiere de la innovación docente. Son más las fortalezas que las debilidades, si bien casi todos coinciden en que necesita de esfuerzo extra por parte del profesorado como por parte

del alumnado, y que sigue siendo en cierta medida no comprendida por un importante número de profesores⁹.

Las principales problemáticas:

- a) La valía de la innovación docente y su importancia.
- b) Replanteamiento en sede de innovación docente.
- c) Formación en competencias.
- d) Formación del profesorado en innovación docente.
- e) Aprendizaje de los contenidos.
- f) Motivación del alumnado.
- g) Necesidad de una postura abierta frente al trabajo multidisciplinar.
- h) Retos de enseñar.
- i) Necesidad del trabajo colaborativo entre profesores e investigadores.
- j) Compartir ideas entre los profesionales.
- k) Importancia del trabajo colaborativo entre asignaturas.
- l) Coordinación entre los equipos de trabajo.
- m) La aplicación de la innovación en postgrado.
- n) Relevancia de la innovación docente para los profesionales de la práctica.
- o) La integración del conocimiento y su carácter no estanco.
- p) La administración universitaria en correspondencia con las necesidades docentes y no al revés.
- q) El género y su necesaria relevancia en la docencia.
- r) Programa curricular.
- s) La enseñanza online en postgrado y tutorización de trabajos.

Sin pretender abordar todas las problemáticas, porque para ello están todos y cada uno de los excelentes trabajos de los autores. Si conviene puntualizar algunas cuestiones y problemáticas que han aflorado de las experiencias.

Los profesores como los estudiantes que han participado han señalado la importancia de la innovación docente en el aula y en el caso de los estudiantes demandan más actividades encaminadas a fomentar nuevos modelos de aprendizaje.

9. «La tarea es ardua, bastante incomprendida, y muy criticada en relación al profesorado. Para los estudiantes tampoco resulta sencillo cumplir todos los requerimientos de cada asignatura, entrega de trabajos, formación de equipos, asistencia a actividades en muchos casos dispersas y de dudosa utilidad. La enseñanza universitaria es compleja, no sólo para los estudiantes sino también para el profesorado, si quiere llegar y cumplir todas las metas que demanda la actualidad educativa». Vid. COBAS COBIELLA, M.E., «A propósito del aprendizaje cooperativo», *op. cit.* p. 165.

En el caso de los alumnos que participan en la obra son muy pocos, no estamos en presencia de un estudio empírico ni de un análisis de muestras en torno al grado de satisfacción, ni de la calidad de la docencia de grado porque no es el objetivo de este trabajo. Sin contar que los alumnos que han participado son de los mejores estudiantes de su clase. Sin embargo de encuestas de otros cursos se nota que los alumnos/as agradecen este tipo de actividades, es cierto que cuesta que las entiendan y que no todos las prefieren, sobre todo en derecho que es muy complejo apartar la formación y el aprendizaje clásicos, pero al final cuando obtienen frutos y las exponen en clase, como mínimo están contentos en las exposiciones de los trabajos y se logra un clima de integración universitaria en clase¹⁰. Sin embargo no es uniforme tampoco la opinión en este orden de cosas porque una parte del profesorado aprecia descontento, apatía, pocos deseos de trabajar en equipo por parte del alumnado y desinterés. Un buen desenvolvimiento de la docencia requiere del binomio alumno-profesor, el aula no debe ser para hacer monólogos, ni por parte de los profesores ni por parte del alumnado¹¹.

El problema o por lo menos uno de ellos y que se aprecia no sólo en estos trabajos sino en todos estos años de docencia activa, es que el alumnado tiene un conjunto de actividades extra, entrega de trabajos, análisis de sentencias, participación en actividades complementarias entre otras, están presionados por muchas tareas, diversas y algunas que bajo el nombre de innovación docente son de una formación clásica y que nada tienen que ver con innovar. Cuestión que ya se ha comentado anteriormente.

La autonomía universitaria no permite ni tampoco se debería, homogeneizar la clase. Los retos son otros, pero uno de ellos debería ser la formación al profesorado.

En el caso del profesorado, a pesar de que en la actualidad se encuentra sujeto a un conjunto de deberes algunos inherentes al trabajo de enseñar y otros al trabajo de hacer carrera profesional siguen apostando por innovar. Pero aflora el descontento en una parte de los maestros, porque la innovación docente es trabajosa y muy poco valorada y apreciada en la carrera profesoral.

El replanteamiento de la innovación docente, a pesar de que se apuesta por ello, es otra de las cuestiones que se han trabajado, sobre todo cuando se analiza el futuro de ella y los retos. Debemos ser conscientes que es una demanda universitaria que los nuevos tiempos requieren otras metodologías

10. En mi caso he de decir que a veces me he encontrado con antiguos alumnos y se han identificado por el nombre de su mapa conceptual.

11. El estudiante al igual que el profesor, juegan un papel activo dentro de este proceso, deja de ser el sujeto pasivo que recibe un cúmulo de conocimientos y se convierte en un sujeto activo, que aprende a construir sus conceptos. *Vid.* COBAS COBIELLA, M.E., «El aprendizaje cooperativo: una competencia imprescindible para la formación de los juristas», *Revista Boliviana de derecho* n.º 18, julio 2014, p. 610.

docentes más actuales, como podrá ser y de ello es uno de los temas que se han aportado en el Congreso, la utilización de la inteligencia artificial, o el ChatGPT, además de otras que pueden ir apareciendo. En este sentido se debería trabajar a nivel de universidad, sobre todo fortaleciendo las plataformas virtuales, que dejan mucho que desear.

El desarrollo del sistema de competencias es otra de los indicadores en el nuevo marco educativo. Según Tait y Godfrey¹², todos los estudiantes deben tener un nivel mínimo de competencias genéricas y habilidades transferibles que les permitan un aprendizaje independiente y eficaz en la educación superior, para ello necesitan diferentes tipos de competencias como las cognitivas (solución de problemas, pensamiento crítico, observar, uso de la información, desarrollar habilidades orales y escritas entre otras. A ello se unen las llamadas competencias metacognitivas que se encaminan a la autoevaluación y a la autorreflexión, las conocidas como competencias sociales que se destacan por el trabajo en equipo y la disposición afectiva como la responsabilidad, la independencia y la flexibilidad¹³.

La formación en competencias que es un punto clave en el Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo es desconocida dentro de un sector del profesorado, y cuando menos es de escasa aplicación, porque no resulta fácil formar a los estudiantes en competencias¹⁴.

Las razones son diversas entre ellas el desconocimiento de cómo desarrollar las competencias en clase, ajustadas a los actuales programas de

12. Citado por BEDOLLA CEDEÑO, C. en «Las competencias genéricas en la educación superior». <http://www.monografias.com/trabajos56/competencias-genericas/competencias-genericas2.shtm>

13. Dentro de las competencias las genéricas y específicas han cobrado especial importancia para la formación universitaria en la actualidad. En lo que concierne a las genéricas son vistas como atributos, características, y valores y marcan lo que debe ser un profesional, con independencia de la materia o el contexto en qué se desenvuelva el mismo, de ahí que la investigación en sede de educación universitaria evidencia que el aprendizaje es más eficaz cuando el conocimiento deja de ser abstracto y se ubica en un contexto cultural y social, el aula llevada al lugar de trabajo.

Las competencias específicas se insertan más dentro del ámbito del estudio de la disciplina y materia, pero no como simple contenido o aprehensión de conocimientos, sino que se basan en la posibilidad de anticiparse a los problemas y en la búsqueda de soluciones a las cuestiones que se planteen. Su importancia viene dada porque de la mano de las competencias genéricas permite la formación de un profesional insertado dentro de un mundo laboral. Dentro de las competencias las genéricas y específicas han cobrado especial importancia para la formación universitaria en la actualidad.

14. «La formación por competencia es entendida como un proceso de enseñanza y aprendizaje que está orientado a que las personas adquieran habilidades, conocimientos y destrezas empleando procedimientos o actitudes necesarias para mejorar su desempeño y alcanzar los fines de la organización y/o institución». Vid. CEJAS MARTÍNEZ, M F.; RUEDA MANZANO, M. J.; CAYO LEMA, L. E. y VILLA ANDRADE, L. C., «Formación por competencias: Reto de la educación superior», *Revista de ciencias sociales*, Vol. 25, N.º 1, 2019, p.95.

las asignaturas que están pensados en el contenido de la materia, no en las habilidades que puede adquirir el estudiantado al aprender, grupos de estudiantes numerosos, disímiles y con poca preparación en las mínimas competencias, como puede ser el aprendizaje cooperativo, o cualquier otra como el aula invertida, juegos de rol, etc. un profesorado al cual se le exige ser docente, investigador, ser líder, llevar gestión universitaria entre muchas tareas diarias, dentro de las cuales la docencia es la cenicienta de las universidades¹⁵.

Resulta además importante destacar que la enseñanza clásica y la enseñanza basada en las competencias y en la innovación docente no son excluyentes. Para innovar primeramente el alumnado debe tener una base teórica que sustente el trabajo independiente y una formación en las categorías propias de la disciplina¹⁶. Que fue una cuestión que surgió en el debate, a pesar de que parecía superada la idea de que quien innova, parte de la explicación de sus materias respectivas.

El profesor asociado dentro de la política de innovación docente también se encuentra de cierto modo aislado, porque al tratarse de profesionales de la práctica que asumen un número de horas reducido, acuden en horarios de tarde generalmente y participan poco en actividades de formación —que tampoco es que sean muchas— no están al tanto en la diversidad de metodologías, de los proyectos, de las redes de innovación y mucho menos de lo que se conoce como formar en competencias, que constituye uno de los puntos centrales dentro del ya no tan nuevo Espacio de Educación Superior Europeo¹⁷.

De ahí que uno de los planteamientos por parte de alguno de los asociados fue el de uniformar y homogeneizar la docencia. Sin embargo la libertad de cátedra y la propia flexibilidad de la innovación son contrarias a esta idea. El aula es un lugar vivo y la innovación se ajusta a un espacio y tiempo determinado, varía de acuerdo al grupo de clase, a la asignatura, al contenido de la disciplina y la propia predisposición del maestro y a las circunstancias de su vida, sería por tanto un retroceso épico que la docencia fuera igual para

15. Con la aprobación del Programa Docencia, parece que se vislumbra cierto realce de la actividad en clase.

16. Vid. COBAS., «Aprendizaje cooperativo. Los mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo», *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias jurídicas, económicas, y empresariales*, p. 868.

17. En este sentido ya me he pronunciado, señalando que: «Más factores que en la práctica entorpecen el buen desarrollo, es la falta de formación de los profesores en la innovación y la ausencia de concientización de la importancia que tiene “formar en competencias”. El profesorado en casi su totalidad no tiene preparación en las técnicas ni en las metodologías docentes. Ni tampoco está especialmente interesado, aunque ame la innovación, porque salvo cursos muy interactivos, al rato de estar oyendo, el profesor común, padece de los mismos males que el alumno común, se aburre. Vid. COBAS., «A propósito del aprendizaje cooperativo», op. cit., p. 165.

todos, sobre si tenemos en cuenta que ya el propio genoma humano nos hace diferente.

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

Si, que en aras de una docencia más efectiva, sería posible un acercamiento entre los asociados y el resto del profesorado a tiempo completo, sobre la base de intereses comunes, unido a una formación aunque fuera preliminar y básica en metodologías activas que les permitan adentrarse en el conjunto de instrumentos de los cuáles puede servirse el profesor, además de las herramientas de las que se disponen en el aula virtual. En cualquier caso la formación del profesorado con vistas a una docencia de calidad generalmente ha sido responsabilidad de cada cual, sin embargo abrir la formación en competencias y en valores no estaría de más para todo el colectivo universitario. Fomentando el sentido de pertenencia a la universidad.

Uno de los temas clásicos que se analizaron es la necesidad de conseguir que los conceptos básicos de la asignatura permanezcan en la memoria de los estudiantes a largo plazo, para que el aprendizaje se transforme al final en conocimiento y para ello se hace necesario la utilización de las diversas herramientas que se pueden trabajar en el aula, sin obviar la formación en otras competencias. Téngase en cuenta que la base del aprendizaje y de la formación en competencias, es el conocimiento del cual se tendrá que servir de futuro no sólo el jurista sino cualquier profesional y el conocimiento se genera a través de conceptos y categorías construidas y que deben ser asimiladas y aprehendidas.

Para ello se han hecho propuestas muy interesantes del aprovechamiento de las metodologías docentes, para fijar contenidos básicos que se necesitan durante toda la vida, cumpliendo así con la competencia general del aprendizaje de las materias. No importan lo hábil que seas en muchas cuestiones, sino como futuro profesional no tienes conocimientos de las materias y disciplinas.

El desinterés de un sector del alumnado, la falta de estudio, la dificultad de trabajar en grupo o el desconocimiento de valores y conceptos que se debieron aprender en los primeros años de vida, son factores que han sido expuestos como grandes problemas que inciden ya no sólo en la innovación docente sino también en el desenvolvimiento de la actividad docente en general. La pasividad del estudiante ha salido de forma recurrente, no masiva en las apreciaciones del profesorado. Sin embargo de las experiencias docentes se denota que en clase se trabaja en la motivación del alumnado, a través de la utilización de metodologías que sean interesantes para ellos, asimismo la evaluación continua que tiene valor en la calificación y repercusión en la nota final es también es un mecanismo ideal para estimular el interés, la utilización del cine como método en clase es también una vía para estimular no sólo el aprendizaje sino la cultura general.

Una experiencia motivadora es además el trabajo interdisciplinario y el arte de enseñar a los alumnos, haciéndoles ver que el conocimiento es más amplio, que la materia que está en el Programa de la asignatura. La propuesta dinámica y arriesgada de vincular disciplinas distintas como la economía y la arqueología, nos brinda claves para dinamizar el aprendizaje y hacerles ver que el mundo es mucho más que los conceptos. El cine como medio de interacción con la realidad y con el estudiantado es otro de los planteamientos encaminados a un enfoque de la docencia interactiva y atenta a los problemas de la realidad analizados dentro de las experiencias.

Si el profesor no está motivado el aula lo nota y lo padece.

En razón a ello el profesor debería tener una red de colaboración con otros iguales, porque todos padecemos los mismos problemas y angustias. De ahí que la necesidad de trabajar en base a intereses comunes, como se ha señalado por un autor, el trabajo colaborativo no sólo en clase, sino entre profesores, el compartir ideas, proyectos es un imperativo actual. En derecho además en sede de investigación los trabajos colectivos no se valoran igual que los individuales, cuando realmente el trabajo en equipo es mucho más productivo y los resultados mejores sobre todo en lo que a difusión y transferencia del conocimiento se refieren.

La formación en postgrado es necesaria, sin embargo no es asimilada ni desarrollada, a pesar de las demandas del mundo profesional de las competencias que se necesitan para insertarse en la práctica. Esta percepción se aprecia hasta en el desarrollo de las experiencias en el Congreso que se centraron en el grado, salvo alguna excepción, cuando se expuso la dinámica de la simulación que se utiliza como técnica metodológica para el aprendizaje de algunos de los contenidos esenciales de una asignatura del Máster Universitario en Mediación, Arbitraje y Gestión de Conflictos en Derecho Privado¹⁸.

La práctica como criterio de la verdad en la innovación docente es una tarea pendiente, porque sobre la efectividad de lo enseñado y de lo aprendido por los estudiantes poco se sabe, por lo menos por parte de los profesores que están en el día a día en clase. Es probable que a nivel institucional se conozcan, pero la retroalimentación por una parte de lo aprendido por los estudiantes y enseñado por los profesores y la opinión del mundo profesional sobre los graduados, es bastante escasa, desde mi opinión, a pesar de que ha sido una constante la preocupación desde los comienzos de la implementación del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo la opinión y las exigencias del mundo laboral, ya que los desafíos y retos en este sentido

18. COBAS COBIELLA, M.E., «Enseñando a mediar desde la innovación docente. Experiencias en el módulo de mediación en empresa familiar y sucesiones», *Nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y gestión de conflictos*, BLANCO GARCÍA, A.E., Tirant Lo Blanch, 2023, p.93.

demandaron en su momento la opinión y comentarios de los sectores de la práctica en cualquiera de las especialidades. Una de las experiencias del Congreso fue la visión desde el ejercicio del derecho de una abogada no vinculada a la docencia cotidiana. Los resultados que se advierten, demandan un acercamiento entre el aula y el ejercicio de las diversas profesiones.

La enseñanza no debe limitarse a la obtención de conocimientos debe hacerse con perspectivas y pensando en el modelo de profesional que se necesita.

Sin obviar la importancia que tiene la retroalimentación de lo aprendido y también de lo enseñado entre profesores recopilando datos, encuestas, entrevistas y cualquier modelo que sea de interés, así como la divulgación del conocimiento y de lo trabajado en el marco de la docencia tanto a nivel nacional como internacional. Compartir y transferir.

De ahí también la relevancia que tiene la revisión de los Programas curriculares y la adaptación a las necesidades de la sociedad actual y al perfil que tienen las nuevas generaciones. Eso sí, desde el respeto a la enseñanza y a los profesores, porque en la época actual parece que todo vale, desde la aparición de las redes la indefensión para los profesores es latente en todos los niveles educativos.

La administración universitaria debe funcionar en correspondencia con las necesidades docentes y no al revés, se está en presencia de una problemática acuciante. El proceso docente debe ser la primera razón de la universidad y la administración debe estar en función de ello. Es un clamor universitario en contra del conjunto de trámites exigidos para mantener un nivel estable en las clases: aulas no adecuadas, documentación excesiva con vistas a organizar una actividad complementaria, los propios proyectos de innovación docente y la solicitud es un trámite agobiante, facturas etc. Sobre todo cuando es el propio profesor el que se lo tiene que gestionar todo, como sucede en la mayoría de los casos.

El género y las repercusiones en la enseñanza en valores y principios que imperan en una sociedad moderna y democrática es otra temática que en los programas de estudio debe ser considerado. A ello añadiría las cuestiones relativas a la educación en la diferencia y en la interculturalidad¹⁹.

La enseñanza online en postgrado y tutorización de trabajos se ha analizado dentro de las experiencias docentes, con la aportación de la complejidad que ostenta el diseño de las tutorías en los trabajos de formación en biomedicina y se revelan algunas de las principales problemáticas que se presentan.

19. COBAS COBIELLA, M.E., «La interculturalidad en el aula universitaria. Algunas bases para su estudio», *Práctica de la gestión de la diversidad cultural en las aulas universitarias: con especial referencia a las cuestiones legales aplicable a estudiantes e investigadores extranjeros*, Thomson Reuters Aranzadi, 2019, pp. 69-85.

IV. Conclusiones

Hablar de innovación docente requiere un cúmulo de reflexiones, diferentes puntos de vistas y sobre todo el análisis del compendio de situaciones y supuestos que pueden presentarse en el entorno universitario.

El trabajo «Hablando de innovación docente» ha pretendido acercar al lector interesado en las principales problemáticas, con una narrativa ajustada a lo aprendido durante más de una década de trabajar con la innovación y las metodologías docentes activas y tomando como premisa los principales temas abordados en el Congreso bajo el mismo nombre y las experiencias acumuladas de clase durante estos últimos años.

La primera conclusión que me interesa resaltar es que el profesor universitario manifiesta en común la necesidad de continuar aportando ideas y experiencias para mejorar el proceso docente, ya sea como innovación, como ajuste o como remodelación del pensamiento y la puesta en práctica de la clase y que el alumnado lo agradece a pesar de que a veces no lo parezca.

La segunda que la innovación como todo aquello por lo que vale la pena apostar, requiere tiempo.

«Un día en el gimnasio es básicamente imperceptible
 Dos días en el gimnasio no reconoces ningún cambio
 Cien días en el gimnasio y eres casi una nueva persona
 Un día de tocar la guitarra puedes apenas tocar un acorde
 Cien días de practicar la guitarra y puedes tocar literalmente cualquier canción.
 Cuando hace algo se suma, cuando no haces nada se reduce a cero.
 Así que da los pequeños pasos todos los días.
 Haz lo que se supone que debes hacer
 Y no esperes resultados increíbles un día.
 Dos días, o diez días
 Las cosas que valen la pena toman cien días.
 Toman quinientos días, o quizás cinco mil días
 Toman tiempo
 Y lo que quieras que vayas a hacer no va a suceder en un día.
 Tienes trabajo por hacer
 Y sé que sólo un pequeño movimiento hacia delante pero ese trabajo se necesita»²⁰.

V. Bibliografía consultada

BEDOLLA CEDEÑO, C., «Las competencias genéricas en la educación superior». <http://www.monografias.com/trabajos56/competencias-genericas/competencias-genericas2.shtm>

20. <https://www.instagram.com/reel/C1QRPEErKIX/?igsh=Y2MybWR1bzd5eXA3>

BENITO, A., y CRUZ, A., *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, Editorial Narcea, 2011.

BIGGS, J.: *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Editorial Narcea, 3.^a edición, 1999.

BIGGS, J. y MOORE, P., *The process of Learning*. Sydney (Australia): Prentice Hall, capítulos 16 y 17.

BLANCO FERNÁNDEZ, A., (coord.) *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid, Narcea, 2009.

CEJAS MARTÍNEZ, M F., RUEDA MANZANO, M. J; CAYO LEMA, L. E y VILLA ANDRADE, L. C., «Formación por competencias: Reto de la educación superior», *Revista de ciencias sociales*, Vol. 25, N.º 1, 2019, pp. 94-101.

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

«El aprendizaje cooperativo: una competencia imprescindible para la formación de los juristas», *Revista boliviana de derecho* n.º 18, julio 2014, pp. 604-621.

«Innovando en la docencia. Luces y sombras en relación al aprendizaje cooperativo y los mapas conceptuales», en *Mapas Conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria*, COBAS COBIELLA, M.^a E., (coord.) RODERIC, libro en línea, Universidad de Valencia, 2015.

«A propósito del aprendizaje cooperativo», *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 154-175.

«La interculturalidad en el aula universitaria. Algunas bases para su estudio», *Práctica de la gestión de la diversidad cultural en las aulas universitarias: con especial referencia a las cuestiones legales aplicable a estudiantes e investigadores extranjeros*, Thomson Reuters Aranzadi, 2019, pp. 69-85.

«Aprendizaje cooperativo. Los mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo», *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias jurídicas, económicas, y empresariales*, Experiencias de innovación en la docencia del derecho, Volumen I, coord. Jonatán Cruz Ángeles, capítulo 43, Dykinson, 2021, pp. 857-876.

«Enseñando a mediar desde la innovación docente. Experiencias en el módulo de mediación en empresa familiar y sucesiones», *Nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y gestión de conflictos*, BLANCO GARCÍA, A. E., Tirant Lo Blanch, 2023, pp. 89-98.

DELORS J., *La educación encierra un tesoro*. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/pdf/>, 1996, DELORS_S.PDF

MOORE, S. y MURPHY, M.: *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en Educación Superior*. Madrid, Narcea, 2009.

CAPÍTULO 2

LOS MAPAS CONCEPTUALES Y LA PANDEMIA COVID 19: LUCES Y SOMBRAS

M.^a Pilar Montes Rodríguez

Profesora Titular EU Derecho civil

Universitat de València

pilar.montes@uv.es

I. Planteamiento

Desde el curso docente 2011-2012 y hasta el actual 2023-24 he venido utilizando los mapas conceptuales como instrumento docente tanto activo como pasivo, con el que imparto mis clases de Derecho civil en asignaturas de formación básica, troncales y optativas pertenecientes tanto a grados jurídicos como a otros que no lo son.

Durante estos años he participado en numerosas actividades docentes y jornadas sobre los mismos con mis alumnos y también como jurado.

Y he reflexionado en diversas ocasiones¹ sobre las ventajas de su utilización en la docencia universitaria, en especial del Derecho civil. Todo ello de

1. MONTES RODRÍGUEZ M.P., «La enseñanza del Derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: mi propia experiencia docente», *Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo.*, coord. por M.º E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez, Aranzadi Thomson-Reuters, 2014, pp. 35 a 39. Montes Rodríguez M.P., «La enseñanza del Derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: mi propia experiencia docente (II)», AAVV, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho.*, coord., por M.E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez, Thomson Reuters Aranzadi, 2015, págs. 35 a 41, Montes Rodríguez M.P., «La enseñanza del Derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: mi propia experiencia docente (III)», AAVV, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza*

la mano de M.^a Elena Cobas, *alma mater* de este proyecto de innovación educativa en el que participo y que ya ha sido considerado un grupo consolidado por nuestra Universidad.

El objetivo de estas líneas persigue examinar como la Pandemia COVID 19 ha afectado a su utilización como herramienta para enseñar y para aprender, tal y como alteró la vida de todos en el confinamiento y tras él.

Un mapa conceptual, como método docente, es la representación gráfica de un conjunto de ideas, conceptos o instituciones entrelazadas entre sí y organizadas en un todo. Como es sabido, los mapas conceptuales sirven para presentar una determinada estructura y, a su vez, para que los alumnos vean y diseñen ellos mismos esa estructura. A través de ellos se contempla la totalidad del conocimiento, de lo aprendido, lo que les diferencia del puzzle o rompecabezas, donde cada estudiante trabaja sobre una parte. Se pueden hacer presentaciones con gráficos, dibujos, etc.

Pueden presentarse mediante métodos artesanales, cartulina, pizarra o recortable o a través de sofisticados programas informáticos (Freemind, Open Office Draw, etc)².

Sin duda, se trata de un instrumento para llevar a cabo el aprendizaje significativo³, que sería aquel que sirve para ayudar a comprender la idea, ordenarla e interconectarla en un conjunto más amplio de conceptos e instituciones.

Se trata, por tanto, de una herramienta útil tanto para enseñar como para aprender y evaluar lo aprendido, o como acertadamente señala COBAS COBIELLA⁴ una metodología que redefine el aprendizaje, y el concepto de aprender haciendo, de ahí que se aprecien como un instrumento o herramienta que permite combinar método de enseñanza y evaluación conjuntamente, en dependencia de la forma en que se empleen, del profesor guía del mapa y del tipo de estudiante que se enfrenta a la construcción del mapa.

universitaria, dir. por M.E. Cobas Cobiella, Universitat de València 2015, págs. 30 a 39 y Montes Rodríguez M.P., «La innovación educativa en la enseñanza del Derecho civil: desde los mapas conceptuales al cine aplicado a la docencia jurídica», *La aplicación de las nuevas metodologías docentes en el grado en Derecho*. AJI n.º 4 ter, abril 2016, págs. 176 a 188.

2. MONTES RODRÍGUEZ M.P., «La enseñanza del Derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: mi propia experiencia docente», pp. 35.
3. CANO DONATE, A., «Plasmación del aprendizaje significativo: Mapas Conceptuales», AAVV, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho.*, coord., por M.E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez, Thomson Reuters Aranzadi, 2015, pág. 105.
4. COBAS COBIELLA, M.^a E., «Mapa conceptuales, aprendizaje cooperativo y la enseñanza del derecho. Reflexionando sobre el tema», *Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo.*, coord. por M.^o E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez, Aranzadi Thomson-Reuters, 2014, pág. 26.

II. Mi experiencia docente con mapas conceptuales con anterioridad a la pandemia COVID 19

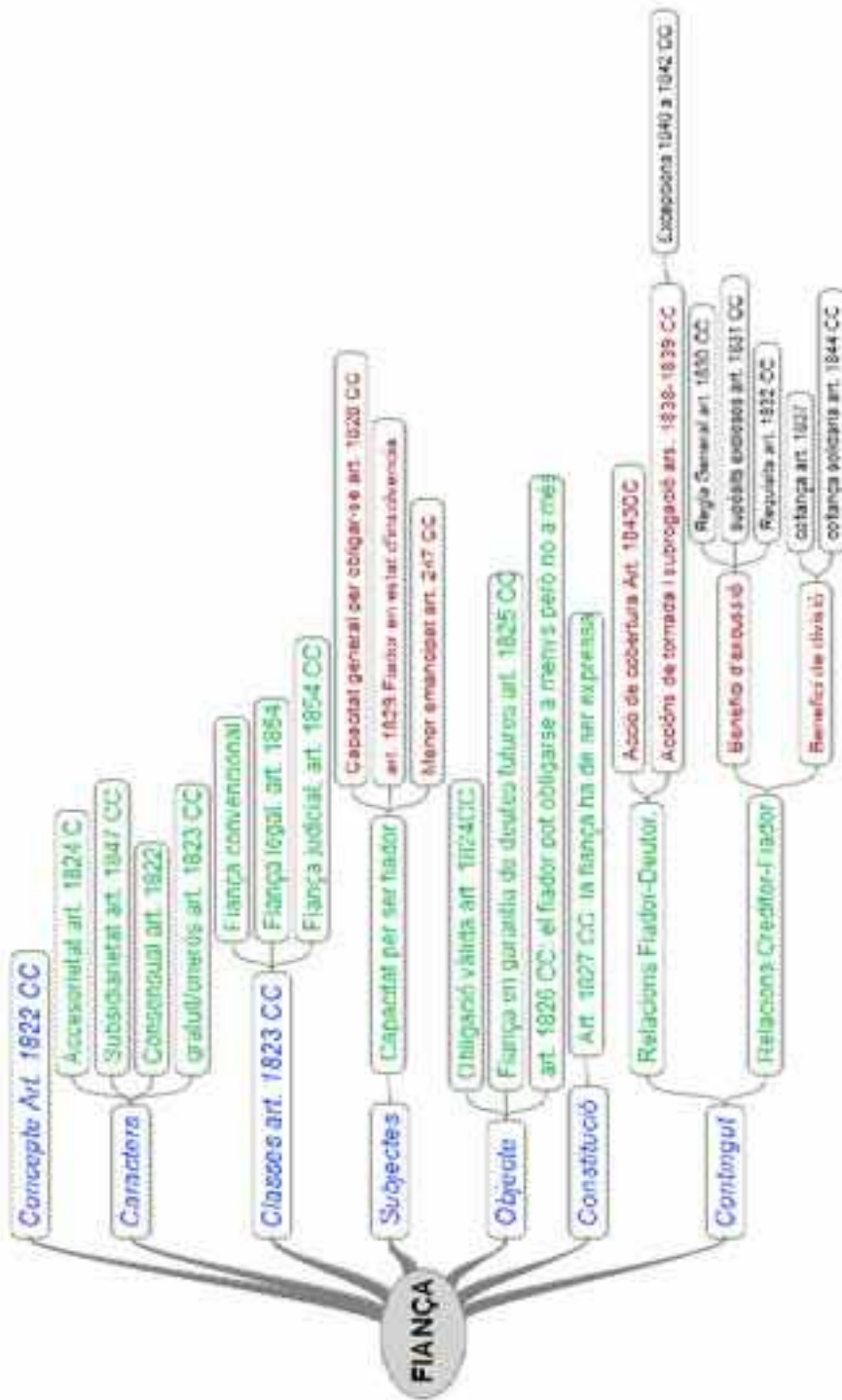
Debo comenzar mi análisis exponiendo cual era la situación anterior a marzo de 2020. Hasta ese momento, tomado como punto de partida, utilizaba los mapas en mi docencia jurídica tanto como recurso activo como pasivo.

Como recurso docente activo, método de enseñanza, constituye un instrumento dotado de gran flexibilidad, permite al profesor expresar de manera visual desde un concepto a una completa institución jurídica. Dependiendo de la complejidad del objeto de análisis, el mapa tendrá una extensión mayor y aumentará el número de interrelaciones⁵.

Por ello, durante los 10 años anteriores a la Pandemia COVID 19 utilice los mapas conceptuales utilizando diversos programas (fundamentalmente con Freemind, y Open Office Draw) en mi docencia jurídica, en todas la asignaturas troncales (Derecho civil I, Parte General, D. Civil II, Obligaciones y contratos, D. Civil III Derechos Reales e Hipotecario y D. Civil IV Familia y sucesiones) y alguna optativa (Garantías del Crédito) tanto en el grado de Derecho como en los dobles grados ADE-Derecho, Derecho-Criminología, o asignaturas optativas en RR LL y RRHH como Derecho de la contratación privada o de FB (Introducción al Derecho) o Troncales (Contratación en el sector turístico) en el Grado de Turismo. Aquí aporto algún ejemplo de los mismos, utilizados en la docencia de Derecho civil I para explicar la relación jurídica o de Derecho Civil II para explicar el contrato de fianza.



5. En este sentido me pronuncié en Montes Rodríguez M.P., «La innovación educativa en la enseñanza del Derecho civil: desde los mapas conceptuales al cine aplicado a la docencia jurídica», pág. 182.



También utilicé estos mapas conceptuales desde un punto de vista pasivo, como método de aprendizaje de los alumnos y evaluación de los mismos, intentando enseñar a los alumnos a construirlos, por tanto, no sólo haciéndolos yo sino planteando como actividad evaluable la creación en grupo (nunca de más de 5 alumnos elegidos libremente), trabajo en equipo o aprendizaje cooperativo⁶, de un mapa conceptual sobre un contrato, un específico derecho real o una institución familiar o sucesoria. Les pedía que dieran a sus compañeros la clase que les gustaría recibir. En todos los casos esta actividad se encontraba valorada dentro del 30 % de evaluación continua con un tercio de la misma, 10 %.

En cada asignatura la concreta tarea se elegía por los grupos de alumnos, entre una lista de las materias o instituciones jurídicas propuestas por mí, con una bibliografía básica a su alcance y una gran libertad en los recursos expositivos (informáticos o no) a utilizar, fomentando expresamente la originalidad expositiva (con utilización del teatro o videos) y el uso de nuevas tecnologías. Además, debían incorporarse obligatoriamente al mapa al menos dos sentencias recientes relativas a la institución elegida, para desarrollar el uso adecuado de las bases de datos jurisprudenciales. Para la confección del mapa conceptual, los alumnos disponían de un periodo de tiempo amplio, un par de meses.

Una vez confeccionado, los alumnos debían explicar el mapa a sus compañeros de clase en dos niveles: el primero, realizado por escrito, exigía la exposición de pensamientos jurídicos (la institución objeto del mapa conceptual) con orden lógico y coherencia, utilizando con precisión la terminología adecuada, e incluida en un documento en Word u Open Office en el que se explicaría el mapa con adecuada utilización de las fuentes bibliográficas y la jurisprudencia incluida en él. Este documento sería corregido por mí, con anterioridad a la exposición pública en el aula y, con posterioridad, se pondría a disposición de la clase en el aula virtual para su utilización como material de estudio. El plagio estaba expresamente penalizado. Con la actividad propuesta se conseguía desarrollar adecuadamente el manejo de fuentes jurídicas, la lectura, análisis e interpretación de textos jurídicos así como el razonamiento jurídico y el esfuerzo de síntesis con el uso adecuado de la bibliografía necesaria.

En segundo lugar, tenía lugar la exposición pública del mapa dado que la finalidad pretendida era que los alumnos se encargaran de dar la clase a sus compañeros sobre la institución jurídica elegida. Su duración sería de un

6. Para trabajar en equipo (el denominado aprendizaje cooperativo), tal y como señala Talens Visconti, E., «La importancia del aprendizaje cooperativo en el grado en Derecho», *Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo.*, coord. por M.º E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez, Aranzadi Thomson-Reuters, 2014, pág. 65, los alumnos deben remar juntos en el mismo sentido, hacia un objetivo común y la pasividad o falta de trabajo de uno de ellos afecta negativamente al equipo) y exponerlo públicamente de forma original y atractiva (en muchas ocasiones ayudándose con la representación teatral de casos o la filmación de cortometrajes).

máximo de 15 minutos y podrían emplear no sólo los recursos informáticos que libremente decidieran sino que desarrollarían sus competencias orales, valorándose la originalidad expositiva.

Dos eran las opciones a elegir: En primer lugar, el grupo podría representar teatralmente casos prácticos⁷ relativos al contrato o institución objeto de estudio, a través de los cuales explicaban todo o parte del mapa conceptual, o en segundo lugar la profesora elegía a uno de los integrantes del grupo para que explicara a sus compañeros, de una forma amena y sin leer los documentos, el contenido del mapa. Con ello se perseguía que todos los miembros prepararan de forma íntegra la exposición oral (evitando la previa asignación a uno de ellos).

Por tanto, este segundo nivel oral se articulaba mediante la exposición en clase del mapa conceptual, materializado bien a través de la visión del prezi, freemind u open office en el proyector, o de su representación más artesanal con cartulina o papel. En esta exposición los alumnos gozaban de gran libertad y se valoraba por el profesor la originalidad y el recurso a instrumentos informáticos o audiovisuales. Era frecuente que se representaran teatralmente⁸ las diversas relaciones jurídicas y los problemas que las mismas planteaban. También resultaba habitual el recurso a medios audiovisuales, rodando pequeños cortometrajes o utilizando fragmentos de películas para representar los problemas propios de la institución que exponen y que complementan, en buena medida, los conceptos expuestos en el mapa. Ambos métodos docentes, el mapa conceptual y el cine⁹ se complementaban en una común función de transmitir conocimiento jurídico. Al finalizar la actividad complementaria los alumnos votaban que grupos (diferentes al suyo) les habían gustado más y los ganadores eran invitados a participar en representación de la clase a las jornadas sobre mapas conceptuales.

-
7. Sobre el teatro y la enseñanza del derecho Cobas Cobiella, M.E., «Del aprendizaje clásico al aprendizaje cooperativo. Cinco años de mapas conceptuales en la enseñanza del Derecho», AAVV, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho.*, coord., por M.E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez, Thomson Reuters Aranzadi, 2015, págs. 24 y ss y Alventosa del Río, J., «La Teatralización de los mapas conceptuales. Concurrencia de estrategias docentes en la enseñanza del Derecho civil. Experiencia personal.», AAVV, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho.*, coord., por M.E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez, Thomson Reuters Aranzadi, 2015, págs. 43 y ss.
 8. ALVENTOSA DEL RÍO, J.: *ob. et loc. ult. cit.*
 9. Sobre el cine como instrumento docente reflexioné brevemente en Montes Rodríguez M.P., «La innovación educativa en la enseñanza del Derecho civil: desde los mapas conceptuales al cine aplicado a la docencia jurídica», págs.184 a 187. Otros autores se han ocupado con mayor profundidad del tema como Ruiz Sanz, M.: «La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas», *Revista de Educación y Derecho* (2010), núm. 2, pp. 3 a 7 o De Lucas, J.: «Sobre cine, literatura y derecho: una aproximación», en AA.VV.: *Transformaciones en la docencia y aprendizaje del Derecho* (ed. J. García Añón). Valencia (2013): Facultat de Dret, Universitat de València, pág. 654 y ss.

De lo expuesto cabe concluir que con el planteamiento de esta actividad se perseguían diferentes objetivos. En primer lugar, la comprensión íntegra de la institución, utilizando el aprendizaje significativo frente a la reproducción memorística de preceptos del Código Civil u otros cuerpos legales. En segundo lugar, fomentar el aprendizaje cooperativo, el trabajo en grupo, en general denostado por el alumnado porque les plantea problemas de coordinación y porque no perciben su rentabilidad directa. En tercer lugar, desarrollar las competencias orales y escritas relativas a la comunicación ordenada, coherente y precisa de ideas y pensamientos jurídicos. Desde luego se enseñaba la utilización adecuada de las fuentes y se desarrollaban las competencias informacionales. También se fomentaba la imaginación, la creatividad y el uso de instrumentos tanto informáticos como audiovisuales, En general se preparaba al alumno para la obtención de las competencias perseguidas por la mayoría de las guías docentes de asignaturas jurídicas, lo que nos acercaba significativamente a los logros perseguidos por el EEES.

Los alumnos tenían interés en participar en la actividad, utilizaban recursos originales y concurrían con ilusión a las jornadas de mapas conceptuales que todos los años realizábamos a fin de curso. Un ejemplo fue durante el curso 2018-19, previo a la pandemia en el que estábamos en periodo electoral, los alumnos de 2.º ADE-DERECHO configuraron la explicación de los contratos de resolución alternativa de conflictos (transacción, arbitraje y mediación) como un debate electoral en que cada alumno del grupo defendía uno de los métodos y los restantes alumnos de la clase votaban y elegían el triunfador.

III. Los mapas conceptuales en la pandemia COVID 19

3.1. Su extraordinaria utilidad como material docente durante el confinamiento y en la docencia on line

Cuando se produjo el confinamiento el 12 de marzo de 2020, yo impartía docencia de Derecho civil II en dos grupos de doble grado, Derecho y Políticas y Derecho y Criminología y, tras el shock inicial durante unos días de fallas que no lo fueron, debí necesaria y rápidamente replantear mi docencia y convertirla en docencia *on line*¹⁰, con el objetivo de que mis alumnos se vieran afectados lo menos posible por el cambio de escenario. La utilización de las nuevas tecnologías, especialmente internet, hizo posible el milagro de que se pudiera continuar la docencia en las Universidades en medio de una pandemia con toda la población española (profesores y alumnos incluidos) confinada.

10. Sobre la docencia universitaria on line *vide* entre otros Chaparro Matamoros, P.: «La enseñanza on line en los estudios universitarios», *La aplicación de las nuevas metodologías docentes en el grado en Derecho*. *AJI* n.º 4 ter, abril 2016, págs. 9 a 26 y Pardo Irazo, V.: «La docencia online: ventajas, inconvenientes y forma de organizarla», *Rev. boliv. de derecho*, núm. 18, 2014, págs. 627 y ss.

Y para ello los mapas conceptuales fueron un recurso inestimable porque pude continuar impartiendo mis clases con sesiones programadas en Blackboard en donde subía los mapas (también al aula virtual como ya hacía antes) y con ellos impartía la docencia de una manera semejante a la realizada en el aula pero sin pizarra. Intentando que la distancia física no afectara a la comprensión de la materia.

Y, a través de ellos, pude concluir con solvencia la explicación de los temas necesarios para finalizar el programa, ayudando a mis alumnos a interconectar conceptos jurídicos indispensables y a comparar instituciones a partir de un mismo esquema expositivo.

Por tanto, los mapas fueron un instrumento de gran utilidad docente en ese periodo complejo desde marzo a julio de 2020 y continuaron siéndolo durante el curso siguiente 2020-21 en el que impartía Derecho civil II a dos grupos del grado de Derecho así como la optativa de contratación privada en 4.º curso del grado de Relaciones Laborales y Recursos humanos con docencia on line o mixta, dependiendo del momento. Y siguió siendo igual o más fructífera con la vuelta de la docencia presencial plena en los cursos 2022-23 en donde la extendí de nuevo al Derecho civil I o en el actual en donde la utilizo también de nuevo en Introducción al Derecho de primer curso del grado de Turismo, en un grado no jurídico en el que resulta más necesario si cabe la visualización de los conceptos y su interrelación.

3.2. Los problemas planteados en su utilización por el estudiante en actividades cooperativas

El éxito apuntado no puede extrapolarse a su utilización como instrumento de docencia pasivo. Mi intención de mantener la docencia on line durante el confinamiento en términos semejantes a la que había sido presencial hasta marzo me llevó a continuar con la programada actividad complementaria de contratos que debía realizarse de manera colaborativa entre los alumnos.

Y aquí empezaron los problemas, sobre todo con el grupo de Derecho y políticas que se oponía abiertamente a su mantenimiento. Las dificultades eran obvias: Los alumnos no podían reunirse presencialmente y debían utilizar las nuevas tecnologías para realizar la actividad (reuniones por zoom o whatsapp para preparar el contrato y construir el mapa) y no podían acudir a la biblioteca a consultar los manuales recomendados aunque la biblioteca Gregori Maians permitió durante ese periodo la utilización *on line* de manuales y bases de datos desde los domicilios a través del Open VPN.

El confinamiento físico en los domicilios provocó en todos y desde luego en nuestros alumnos, miedo a lo desconocido, falta de confianza, quizás falta de auténtica comunicación con los demás compañeros, circunstancias que afectaron indiscutiblemente al resultado de la actividad propuesta, a la confección de los mapas de los mapas ese curso, a su calidad.

La falta de capacidad y habilidades sociales se agudizaron e hicieron mucho más complejo el trabajo en equipo y, por tanto, el aprendizaje cooperativo. También se hizo mucho más difícil la creatividad, la originalidad por los recursos más limitados con los que contaban. Pero sobre todo desapareció la ilusión y el interés por el aprendizaje, sustituido por el miedo a los resultados, al fracaso. Además, los recursos expositivos quedaron limitados a la confección del mapa en un programa informático y a la exposición del alumno o la alumna elegidos por mí el día de la exposición y que participaban en la sesión programada en Blackboard.

Se cubrió el expediente mínimamente, se acabó la originalidad, el disfrute y para ellos la actividad supuso una carga más que un aliciente. Hubo una bajada de nivel expositivo y de exigencia por mi parte, en ambos casos justificable por la situación excepcional que se estaba viviendo.

Mi esperanza se centraba en que, con la finalización del confinamiento, las dificultades desaparecieran y se retomara la ilusión. Pero desgraciadamente no fue así.

Durante los tres cursos siguientes mantuve la citada actividad en la asignatura Derecho civil II, tanto en Grado de Derecho como en los dobles grados de ADE-DERECHO y DERECHO-CRIMINOLOGÍA, consiguiendo que se realizara de manera presencial, lo que favorecía el interés del alumnado y la originalidad. Pero he de decir que ambos desaparecieron en gran medida.

En general, el nivel académico de los alumnos en los grados jurídicos después de la pandemia ha disminuido considerablemente, incluso en los dobles grados con notas de corte muy elevadas.

Además, la asistencia de los alumnos a clase, imprescindible para la realización de la actividad propuesta, disminuyó considerablemente. Lejos de retomar con ganas e interés la presencialidad fue todo lo contrario, costaba y cuesta actualmente mucho todavía sacar al alumno de casa y motivarle para que asista a clase.

Y el interés de los alumnos, incluso de los dobles grados hasta entonces de gran nivel, por desarrollar sus competencias orales, escritas, por ser originales utilizando variados sistemas expositivos o tecnologías novedosas e incluso por competir con sus compañeros para ser los mejores y concurrir a las jornadas de mapas conceptuales desapareció en gran medida.

En la actividad colaborativa propuesta por mi elegían siempre ellos a los compañeros con los que actuaban, con los que ahora cada vez se relacionaban e interactuaban menos entre sí y, quizás por ello, cada vez surgían más problemas de coordinación y cooperación.

Recuperar los niveles de exigibilidad previos a la pandemia ha resultado prácticamente imposible, desapareció en general el interés por ser originales y había un gran rechazo frente a las correcciones realizadas tanto en la parte escrita como en la oral. Y todo ello motivó que este curso 2023-24 por pri-

mera vez en 13 años no haya propuesto la citada actividad en mi docencia de D. civil II en los dos grupos que imparto en grado de Derecho.

IV. Conclusiones

No deseo finalizar mi exposición de manera pesimista. La enseñanza y el aprendizaje son procesos complejos y no siempre dan los frutos esperados. Desde luego se impone un replanteamiento de la actividad por mi parte, buscando nuevos modos de motivar a los alumnos, mostrándoles no sólo su utilidad sino volviendo a ilusionarlos en la búsqueda de nuevas y originales formas de presentación y evaluación.

En cualquier caso, resulta imprescindible reivindicar las virtudes de la docencia presencial, más cercana e interactiva que la enseñanza *on line*, y las innumerables ventajas de practicar de manera activa y, porque no, creativa sus competencias orales y escritas así como el uso de nuevas tecnologías e instrumentos muy útiles como las bases de datos jurisprudenciales, tanto para su presente universitario como para su futuro profesional en el ámbito jurídico.

V. Bibliografía consultada

ALVENTOSA DEL RÍO, J., «La Teatralización de los mapas conceptuales. Concurrencia de estrategias docentes en la enseñanza del Derecho civil. Experiencia personal», AAVV, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho.*, coord., por M.E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez, Thomson Reuters Aranzadi, 2015, págs. 43 a 59.

CANO DONATE, A., «Plasmación del aprendizaje significativo: Mapas Conceptuales», AAVV, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho*, coord., por M.E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez, Thomson Reuters Aranzadi, 2015, págs.105 a 110.

CHAPARRO MATAMOROS, P., «La enseñanza on line en los estudios universitarios», *La aplicación de las nuevas metodologías docentes en el grado en Derecho. AJI* n.º 4 ter, abril 2016, págs.9 a 26.

COBAS COBIELLA, M.^a E., «Mapa conceptuales, aprendizaje cooperativo y la enseñanza del derecho. Reflexionando sobre el tema», *Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo*, coord. por M.^a E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez, Aranzadi Thomson-Reuters, 2014, págs. 17 a 34.

«Del aprendizaje clásico al aprendizaje cooperativo. Cinco años de mapas conceptuales en la enseñanza del Derecho», AAVV, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho*, coord., por M.E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez, Thomson Reuters Aranzadi, 2015, págs. 15 a 34.

DE LUCAS, J., «Sobre cine, literatura y derecho: una aproximación», en AA. VV.: *Transformaciones en la docencia y aprendizaje del Derecho* (ed. J. García Añón). Valencia (2013): Facultat de Dret, Universitat de València, pág. 654 y ss.

MONTES RODRÍGUEZ, M.P., «La enseñanza del Derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: mi propia experiencia docente», *Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo.*, coord. por M.^a E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez, Aranzadi Thomson-Reuters, 2014, pp. 35 a 39.

«La enseñanza del Derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: mi propia experiencia docente (II)», AAVV, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho.*, coord., por M.E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez, Thomson Reuters Aranzadi, 2015, págs. 35 a 41.

«La enseñanza del Derecho civil mediante la utilización de mapas conceptuales: mi propia experiencia docente (III)», AAVV, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria*, dir. por M.E. Cobas Cobiella, Universitat de València 2015, págs. 30 a 39.

«La innovación educativa en la enseñanza del Derecho civil: desde los mapas conceptuales al cine aplicado a la docencia jurídica», *La aplicación de las nuevas metodologías docentes en el grado en Derecho. AJI* n.º 4 ter, abril 2016, págs. 176 a 188.

PARDO IRANZO, V., «La docencia *online*: ventajas, inconvenientes y forma de organizarla», *Rev. boliv. de derecho*, núm. 18, 2014, págs. 627 y ss.

RUÍZ SANZ, M., «La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas», *Revista de Educación y Derecho* (2010), núm. 2, pp. 3 a 7.

TALENS VISCONTI, E., «La importancia del aprendizaje cooperativo en el grado en Derecho», *Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender Haciendo.*, coord. por M.^a E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez, Aranzadi Thomson-Reuters, 2014, págs. 65 a 71.

CAPÍTULO 3

¿INNOVAR EN DERECHO A TRAVÉS DEL CINE?

Alfonso Ortega Giménez

*Profesor Titular de Derecho internacional privado
de la Universidad Miguel Hernández de Elche
alfonso.ortega@umh.es*

I. Planteamiento

El cine nos sirve para explicar contenidos teóricos de «Derecho internacional privado» y de «Derecho de la Nacionalidad y de la Extranjería» de un modo práctico y efectivo, tales como, entre otros: la celebración y efectos de los matrimonios internacionales; el fenómeno de los matrimonios de conveniencia; la regularización de extranjeros; el acceso a la justicia desde una perspectiva internacional; la aplicación de las normas procesales del foro a los procedimientos internacionales; la activación del foro de necesidad en Derecho internacional privado; la inmunidad de jurisdicción y sus límites; la integración de la población inmigrante; la «doble discriminación» de la mujer inmigrante; la adopción internacional, etc. Todo lo cual nos permite realizar una auténtica comparación entre los distintos sistemas jurídicos de distintas familias jurídicas, como, por ejemplo, *Common Law vs. Civil Law*, entre otras cuestiones jurídicas relevantes para analizar las relaciones privadas internacionales.

Desde el punto de vista del estudiantado, nos permite que puedan apreciar el carácter real y práctico de las materias tratadas en las clases. Además, de resultar el complemento perfecto para atraer la atención del alumnado y mostrarle una realidad que no solo se queda en la pantalla. Permite, por tanto, interactuar con el estudiantado desde una perspectiva más cercana a la realidad de los supuestos que admiten apoyar la impartición de la docencia sobre la base de casos reales. Así, nos podemos alejar de la tradicional visión teórica y «teorista» del Derecho y motivar al estudiantado en el proceso enseñanza-aprendizaje.

II. Objeto de análisis: las relaciones entre el cine y el Derecho

La necesidad de «innovar» en la docencia y de «transformar» la pedagogía universitaria, de utilizar nuevos recursos docentes para atraer la atención del alumnado, para conseguir un mejor aprendizaje por parte del estudiantado y la incorporación del cine como herramienta en la docencia del Derecho internacional privado son la razón de ser este trabajo.

Han sido numerosas las historias narradas en el Cine sobre la inmigración de africanos y latinoamericanos hacia Europa y que han reflejado la preocupación de la ciudadanía por los inmigrantes que deben vivir en el continente europeo. El Cine también habla de la emigración, tanto interior como hacia el exterior (recordemos la emigración española, en tiempos inmemorables, a Suiza, Francia o a Alemania) dando cuenta, aunque fuera someramente, de una parte, de nuestra historia reciente que desgraciadamente está volviendo a ser de intensa actualidad. No olvidemos que nuestra cultura tiene una importante tradición emigrante/inmigrante, lo que nos ha conformado como una sociedad internacional, un verdadero laboratorio de situaciones privadas internacionales; debemos ser conscientes de que el que tenemos enfrente no es «diferente», sino que, en cierto modo, «todos lo somos».

El visionado en clave *ius internacional privatista* de títulos como *Green card*, *Inmigrantes L.A.*, *Dolce Vita* o *Bajo el sol de la Toscana* nos permite no sólo mostrar el múltiple reflejo del Derecho internacional privado en el Cine a lo largo de todo el siglo XX, sobre todo en el cine contemporáneo o analizar las concepciones jurídicas dominantes en el cine; sino también tomar conciencia de algunos de los muchos aspectos y problemas del Derecho internacional privado a través del análisis de su presencia en películas diversas; y fomentar el desarrollo del «punto de vista jurídico» en el análisis de la realidad privada internacional en la que estamos inmersos.

Las relaciones entre el cine y la Inmigración siempre han existido pues el fenómeno migratorio, desde tiempos inmemoriales, ha sido puesto en valor a través del cine. Ha sido el cine quien, desde sus inicios, ha reflejado los dramas humanos de la sociedad, entre ellos la necesidad de los seres humanos de dejar su propia tierra para «sobrevivir» en otro país.

Han sido numerosas las historias narradas en el cine sobre la inmigración de africanos y latinoamericanos hacia Europa y que han reflejado la preocupación de la ciudadanía por los inmigrantes que deben vivir en el continente europeo. El cine también habla de la emigración, tanto interior como hacia el exterior (recordemos la emigración española, en tiempos inmemorables, a Suiza, Francia o a Alemania) dando cuenta, aunque fuera someramente, de una parte, de nuestra historia reciente que desgraciadamente está volviendo a ser de intensa actualidad. A continuación, vamos

a poner tres ejemplos a través de las siguientes películas: *Bajo el sol de la Toscana*, *Green Card* e *Inmigrantes L.A. Dolce Vita*.

2.1. *Bajo el sol de la Toscana*

El aumento de las relaciones jurídicas sujetas a diferentes ordenamientos jurídicos es la razón de ser del Derecho internacional privado, y a ello viene referido *Bajo el sol de la Toscana*. Las relaciones jurídico-privadas —entre particulares— (= toda relación jurídica en la que los sujetos de una misma relación ocupan una posición de igualdad), e internacionales —sometidas a más de un ordenamiento jurídico— (= toda relación jurídica en la que esté presente un elemento de extranjería) no son sólo ficción, sino que han proliferado en los últimos tiempos, creando en el legislador la necesidad de incorporar normas que traten de hacer frente a esta nueva realidad socio-jurídica, que es el Derecho internacional privado. Es, en este contexto, donde debemos encajar esta película.

Bajo el sol de la Toscana cuenta la historia de Frances Mayes (Diane Lane), una escritora americana de 35 años cuyo reciente divorcio le ha sumido en una profunda depresión que le impide poder escribir. Su mejor amiga, Patti (Sandra Oh), preocupada por su estado, le regala un viaje de diez días a la hermosa Toscana italiana para levantarle el ánimo. Una vez allí, Frances se encapricha de una finca que está prácticamente en ruinas y decide comprarla. La casa necesita muchas reformas, pero ella está dispuesta a restaurarla y empezar una nueva vida. A medida que se va acomodando en su nuevo hogar, Frances hará nuevos amigos, descubrirá las costumbres locales, se descubrirá a sí misma y comprobará que el destino le depara todavía muchas sorpresas.

Desde un punto de vista meramente cinematográfico, la película se adentra en los desengaños amorosos, historia de segundas oportunidades, de comprometerse para rehacer la vida sentimental, aunque no se esté preparado aun emocionalmente, de ir conociendo nuevos candidatos para encontrar, en definitiva, el tan ansiado amor verdadero. Digamos que la temática es interesante, la historia es narrada en una bellísima Toscana donde los paisajes naturales son de ensueños y muy gratos a la vista del espectador, no obstante, la directora no logra plasmar ni concretar una obra convincente, pues quizás el *filme* sea un tanto acaramelado, donde no hay intensidad en las emociones y sigue los tópicos del cine americano dentro del género romántico. Así, la película se queda en buenas intenciones de mostrar lo difícil que es encontrar la pareja ideal, pues se deja tácita la idea que primero hay que sentirse bien con uno mismo para tener la iniciativa exitosa de encajar con otro. Así, el espectador encontrará llantos, rupturas, proyectos, anhelos, alegrías y frustraciones. Sólo que no funcionan como deberían, la película se queda en la típica comedia romántica en donde es inevitable el final feliz y el cierre perfecto de las demás historias paralelas que se describen.

Jurídicamente hablando, desde el punto de vista del Derecho internacional privado, son variados y múltiples los temas tratados en la película: el divorcio de Frances Mayes; el desplazamiento de Frances Mayes, ciudadana estadounidense, a Italia de vacaciones; el contrato de compraventa internacional de un inmueble sito en Italia entre ella misma y una ciudadana italiana, la contratación por parte de una Frances Mayes de ciudadanos de nacionalidad polaca para realizar obras de acondicionamiento de su casa italiana, el nacimiento del hijo de Patti, mejor amiga de Frances Mayes, un niño de nacionalidad estadounidense, en Italia, o la celebración de un matrimonio en Italia, conforme a la ley italiana, entre un ciudadano de nacionalidad polaca y una ciudadana de nacionalidad italiana.

Sin duda alguna, hoy día, ante una sociedad fuertemente internacionalizada como consecuencia de diferentes factores políticos, sociológicos, económicos y filosófico-jurídicos: la cooperación internacional con el objeto de buscar la reglamentación más adecuada del tráfico jurídico externo y la importancia creciente de los procesos de integración; nos encontraríamos con el incremento de los desplazamientos humanos derivados de la sociedad del ocio o la multiculturalidad, el incremento de los movimientos internacionales de trabajadores, y el surgimiento e irrupción de las nuevas tecnologías en el ámbito de la comunicación e información; la interdependencia y la globalización de la economía; tanto, han sido diversos los factores que han convertido al Derecho internacional privado en un canal de comunicación de culturas que, desde el respeto a la identidad cultural, y la garantía de la convivencia intercultural han permitido la construcción de nuevas realidades a partir de fines comunes.

De esta forma, se entiende que son presupuestos del Derecho internacional privado, los siguientes: a) el pluralismo jurídico y la pluralidad de respuestas — ya que en la actualidad son algo más de ciento cincuenta ordenamientos jurídicos los llamados a intervenir ante un litigio, provocando, en algunas ocasiones, la contradicción entre dos o más de esos ordenamientos jurídicos respecto de un mismo supuesto de hecho—, que trae como consecuencia la existencia de tantos sistemas jurídicos como Estados; b) la vocación transfronteriza de las relaciones humanas, esto es, la necesidad, de un tiempo a esta parte, de que las relaciones humanas se desarrollen fuera de los límites de un Estado —si las relaciones humanas se detuvieran al llegar a las fronteras, si no hubiese desplazamientos de personas a otros países, ni propiedad privada sobre cosas sitas en ajeno territorio, ni matrimonios entre extranjeros; si no se celebrasen nunca contratos en que la nacionalidad de los estipulantes, la situación de la cosa, el lugar de otorgamiento o el lugar de ejecución son dispares; si no se dieran sucesiones cuyo causante, cuyos herederos y cuyos bienes dependan de Estados diversos, no existirían casos y problemas de Derecho internacional privado—; y, c) la potencial eficacia ad extra de las respuestas operadas desde el foro o sede de análisis —lugar donde se plantean las controversias—, pues cabe la posibilidad, y, en algunos casos, es necesaria, que una respuesta jurídica dada por un Estado despliegue sus efectos en otro Estado.

Ahora bien, ¿cuáles son las cuestiones que el Derecho internacional privado trata de resolver?: a) la Competencia judicial internacional —esto es, la pregunta sería si ¿son competentes los tribunales españoles para conocer del fondo de las cuestiones que suscitan una determinada situación privada internacional?—, que consiste en determinar en qué condiciones y bajo qué principios los órganos que ejercen la función jurisdiccional tienen competencia para entrar a conocer y, en consecuencia, proceder a solucionar los problemas que suscita una determinada «situación privada internacional»; b) el Derecho aplicable, siendo la respuesta anterior afirmativa, nos debemos cuestionar ahora ¿cuál es el régimen jurídico aplicable a una situación privada internacional?, que implica que una vez determinado el tribunal competente, debemos buscar las respuestas jurídicas para resolver sobre el fondo una situación privada internacional; y, c) el Reconocimiento y Ejecución de actos y decisiones extranjeras, es decir, ¿cuáles son los efectos que producen en España los actos y decisiones extranjeras relativas a las situaciones privadas internacionales?, que supone tratar de ver si la fuerza de un acto o decisión extranjera es capaz de sobrepasar la frontera del Estado del que emana.

Pero, vayamos más allá: ¿cuál es la función del Derecho internacional privado?; pues, ésta no sería otra sino que «resolver los problemas que suscitan los conflictos de intereses sociales derivados de las relaciones privadas de tráfico externo»; siendo, por tanto, el Derecho internacional privado aquella rama del ordenamiento jurídico interno que se ocupa del conjunto de problemas que suscitan las «relaciones jurídicas heterogéneas» y sus «relaciones estructurales» (como las que se plantean en la película) el «conjunto de normas aplicables a las personas privadas en sus relaciones con la sociedad internacional», o «aquella rama del Derecho que, en cada sistema jurídico, regula aquellas relaciones o situaciones de los particulares que, en su formación o evolución, no agotan sus efectos en una sola esfera jurídica, al conectarse, a través de algún elemento relevante, con otros ordenamientos».

Bajo el sol de la Toscana, sin duda alguna, desde el punto de vista jurídico, es Derecho internacional privado; pero, si obviamos la clave jurídica es algo más. Es la historia de cómo las personas encuentran el modo de recuperarse de los desastres emocionales. Frances Mayes aprende en su viaje a seguir diciendo sí, a pesar de que exista la posibilidad de fracasar. Sí a las experiencias, sí a lo inesperado, sí a las cosas que temes.

La moraleja de la historia es que tienes que compartir tu vida con otra persona si no quieres sentirte terriblemente solo. Frances ya ha construido la casa: sólo le falta decorarla. Tienes que permanecer abierto y flexible, interesarte por otras personas y estar dispuesto a vivir experiencias nuevas; estar preparado para formar parte de la vida de otras personas. Tienes que participar de ese mundo globalizado en el que nos encontramos hoy. Esa es la clave.

En conjunto, *Bajo el sol de la Toscana*, con el telón de fondo del Derecho internacional privado, trata sobre aprender a vivir la vida, tomar una actitud positiva. Si no te entregas al mundo de todo corazón te suceden cosas negativas. *Bajo el sol de la Toscana* tiene forma de fábula tradicional, fondo actual y es bastante más interesante de lo que promete al principio. Es una comedia romántica *ius internacional privatista* «con mensaje»: si dejas de buscar el amor, el amor seguro que te encuentra a ti... ahí queda eso.

THE END!

2.2. *Green card* (Matrimonio de conveniencia)

Protagonizada por Gérard Depardieu (*Cyrano de Bergerac*, *El Conde de Montecristo* o *Wanted*), Andie MacDowell (*Cuatro Bodas y un funeral*, *Sexo mentiras y cintas de video* o *Atrapado en el tiempo*), y dirigida por Peter Weir (*El Club de los Poetas Muertos*, *Único Testigo* o *El show de Truman* (*Una vida en directo*)), *Green card* es una comedia romántica nos muestra lo que puede ocurrir cuando dos perfectos extraños deciden dar el ¡Sí Quiero! George Faurè es un francés torpe y bonachón que quiere conseguir la tarjeta de residente americano para poder trabajar en Estados Unidos. Brontè, por su parte, es una mujer reservada que no puede habitar el apartamento que desea por no estar casada. Juntos deciden arreglar un matrimonio de conveniencia para poder conseguir sus respectivos propósitos; él seguir en Nueva York y ella quedarse a vivir en el piso que adora.

Brontè (Andie McDowell) y George (Gérard Depardieu) se casan sin conocerse. Ella es una neoyorquina que trabaja en proyectos medioambientales, decidiendo formalizar la boda para poder acceder a un apartamento que goza de invernadero —que solo se alquila a casados—. Por su parte, George es un bohemio inmigrante francés, a quien varios meses después de su boda se reencontrará casualmente con su «esposa». La llegada de los inspectores del Departamento de inmigración estadounidense, llevarán al forzoso reencuentro de ambos para poder sortear sus respectivos interrogatorios. Esta artificiosa convivencia permitirá descubrir en la cuadrículada joven la sensibilidad y vitalidad de George, mientras que éste verá en ella la posibilidad de acceder a un modo de vida más codificado.

Este es el argumento de esta simpática comedia de enredos legales y matrimonios por conveniencia. Caracterizada por la magnífica labor de su reparto —en el que destacan sus protagonistas, pero a los que hay que hacer extensivos la definición que le proporcionan sus intérpretes y personajes secundarios—, lo cierto es que esta película permite disfrutar de momentos y secuencias francamente divertidas. Entre ellas cabría señalar todas las incidencias que protagoniza la anciana y chismosa vecina —genial el instante en el que Brontè no la deja entrar en el ascensor, para que no delate la situación a su mejor amiga— pero, sobre todo, el irresistible *timing* que adquiere la larga secuencia de la fiesta de los padres de la amiga de la protagonista. La

cita está protagonizada por adineradas *snoobs*, entre las que George entrará como un elefante en una cacharrería. Se le invitará a que interprete una pieza a piano —él es compositor—, alucinando a todas ellas con una composición modernista, aunque luego las conmueva con una pieza más clásica, acompañada con versos.

Tan honesta en sus planteamientos y desarrollo, como insuficiente a la hora de plasmar el drama de tantas personas que han vivido en carne propia estas situaciones, lo cierto es que el guion acierta en lo más complicado que es la elaboración de los personajes y el retrato de situaciones verosímiles y sin embargo falla en lo más simple que es rematar escenas muy bien rodadas y complejas como la última de la entrevista, provocando en el espectador que parezca cierta desilusión, cuando George falla en el examen, se descubre su artimaña, por lo que debe ser expulsado del país.

La película nos ayuda a reflexionar, hoy día, acerca de un fenómeno muy común en los países sometidos a fuerte inmigración, y que comienza a tener bastante importancia en España, —que ha pasado de ser un país de emigración al extranjero, a ser un país receptor de ciudadanos que llegan de otros países para vivir aquí—: el problema de los denominados «matrimonios de conveniencia». Mediante este tipo de enlaces, no se busca en realidad contraer matrimonio entre un nacional y un extranjero, asumir los derechos y las obligaciones que derivan del matrimonio, fundar una familia basada en el matrimonio, sino que se pretende, bajo el ropaje de esta institución y, generalmente previo precio, que un extranjero se aproveche de las ventajas del matrimonio a los efectos de regularizar su estancia en el país o de obtener de forma más fácil la nacionalidad del que aparecerá formalmente como su cónyuge.

El verdadero objetivo de estos «matrimonios» es obtener determinados «beneficios» en materia de nacionalidad y extranjería (=adquisición veloz y privilegiada de la nacionalidad española, obtención de un permiso de residencia en España, reagrupamiento familiar, etc.). En este sentido, los jueces creen que mediante tales enlaces no se busca en realidad contraer matrimonio entre un nacional y un extranjero, sino que se pretende y, generalmente previo precio, que un extranjero se aproveche de las ventajas de la apariencia matrimonial para facilitar la entrada o regulación en territorio nacional u obtener con facilidad la nacionalidad del contrayente.

Así, por ejemplo, cada año, con el fresón, llega al campo onubense la revolución de las pieles blancas. Más de 20.000 mujeres de Polonia, Bulgaria y Rumanía responden a la llamada de la agricultura de primor que pide manos femeninas e inunda de cuerpos níveos, desinhibidos bajos los túneles ardientes de plástico, su vida provinciana. *Flores de otro mundo* que de marzo a abril se dejan el espinazo y, muchas, también la soltería. Aquí, más del 30 por ciento de los matrimonios son entre españoles y extranjeras. Ellas ganan marido y papeles y no vuelven a pisar el campo. Ellos, dicen, obtienen el bien impagable del amor. ¿Matrimonios de conveniencia?, ¿Y quién lo dice?, ¿Quién en España se casa por inconveniencia?

El crecimiento de los denominados «matrimonios de conveniencia» llevó a la Dirección General de los Registros y del Notariado (en lo sucesivo, DGRN) a dictar una Instrucción [de la DGRN], de 9 de enero de 1995, sobre el Expediente Previo al Matrimonio cuando uno de los contrayentes está domiciliado en el Extranjero (BOE núm. 21, de 25 de enero de 1995). Con esta Instrucción, el instructor del expediente practica un interrogatorio por separado, y de modo reservado, para cerciorarse de la verdadera intención matrimonial o, en su caso, para descubrir posibles fraudes. Es, en sí, un medio de control preventivo, pero que no permite erradicar todo matrimonio de conveniencia.

Ahora bien, si queremos dar un concepto de «matrimonio de conveniencia», debemos esperar un par de años, a que el Consejo de la Unión Europea, en 1997, se ocupara de este fenómeno, mediante la Resolución del Consejo, de 4 de Diciembre de 1997, sobre las medidas que deberán adoptarse en materia de lucha contra matrimonios fraudulentos (DOCE C 382, de 16 de Diciembre de 1997). Con arreglo a la presente Resolución se estableció que se entenderá por «matrimonio fraudulento», el matrimonio de un nacional de un Estado miembro o de un nacional de un tercer país que resida regularmente en un Estado miembro con un nacional de un tercer país, con el fin exclusivo de eludir las normas relativas a la entrada y la residencia de nacionales de terceros países y obtener, para el nacional de un tercer país, un permiso de residencia o una autorización de residencia en un Estado miembro.

Además, se señalaban como factores que pueden permitir que se presuma que un matrimonio es fraudulento, en particular, los siguientes: a) el no mantenimiento de la vida en común; b) la ausencia de una contribución adecuada a las responsabilidades derivadas del matrimonio; c) el hecho de que los cónyuges no se hayan conocido antes del matrimonio; d) el hecho de que los cónyuges se equivoquen sobre sus respectivos datos personales y profesionales —nombre, dirección, nacionalidad, trabajo—, sobre las circunstancias en que se conocieron o sobre otros datos de carácter personal relacionados con ellos; e) el hecho de que los cónyuges no hablen una lengua comprensible para ambos; f) el hecho de que se haya entregado una cantidad monetaria para que se celebre el matrimonio —a excepción de las cantidades entregadas en concepto de dote, en el caso de los nacionales de terceros países en los cuales la aportación de una dote sea práctica normal—; o, g) el hecho de que el historial de uno de los cónyuges revele matrimonios fraudulentos anteriores o irregularidades en materia de residencia.

En este contexto, dichos factores, según señalaba, el Consejo de la UE, pueden desprenderse de declaraciones de los interesados o de terceras personas, informaciones que procedan de documentos escritos, o de datos obtenidos durante una investigación.

Así, cuando existieran factores que hicieran presuponer que nos encontráramos ante un «matrimonio fraudulento», sólo se expedirá una autorización de residencia por causa de matrimonio al nacional del país tercero tras haber mandado comprobar a las autoridades competentes, según el Dere-

cho nacional, que el matrimonio no es un matrimonio fraudulento y, que se cumplen las demás condiciones de entrada y residencia.

Cuando las autoridades competentes según el Derecho nacional establezcan que el matrimonio es un matrimonio fraudulento, se retirará, revocará o no se renovará la autorización de residencia por causa de matrimonio del nacional del país tercero.

Con el fin de luchar contra el fraude en esta materia, y erradicar los «matrimonios fraudulentos», la DGRN, recientemente, ha dictado una Instrucción [de la DGRN], de 31 de enero de 2006, sobre los matrimonios de complacencia (BOE núm. 41, de 17 de febrero de 2006). De esta forma, la DGRN ha dado a conocer una serie de orientaciones y reglas con el fin de evitar la proliferación de «matrimonios de conveniencia». A los Encargados de los Registros Civiles españoles se les indica, por ejemplo, que «debe considerarse y presumirse que existe auténtico consentimiento matrimonial», cuando un contrayente conoce «los datos personales y/o familiares básicos del otro». Eso sí, teniendo en cuenta ciertas reglas, como que el desconocimiento «debe ser claro, evidente y flagrante», que no es preciso «descender a los detalles más concretos posibles» y que no puede fijarse una «lista cerrada» de datos básicos de obligado conocimiento. Además, la DGRN considera que para acreditar la existencia de auténticas y verdaderas relaciones entre los contrayentes deben tenerse en cuenta seis reglas, como tiempo y tipo de relaciones de convivencia, idioma común, matrimonios simulados anteriores y prueba indubitable de entrega de una cantidad económica.

La respuesta jurídica a estos «matrimonios blancos» es la de declararlos nulos, ante la falta de consentimiento matrimonial.

El tema de los «matrimonios blancos» no se agota con esta película. Así, en su nueva película, Sandra Bullock arreglará un matrimonio por conveniencia, con el fin de evitar una deportación de los Estados Unidos. *The proposal* es el título de esta comedia que lanzará el estudio *Touchstone Pictures*, y que aún espera por la designación de un director y el galán que compartirá cartel con Bullock; el filme cuenta la historia de una mujer con un cargo de responsabilidad en una empresa que repentinamente enfrenta una deportación a Canadá, por lo que decide pactar un compromiso y matrimonio con un joven asistente, adelantó la misma fuente... aunque eso sí, ha sido, es y será «matrimonio de conveniencia» la primera y la que mejor refleja este fenómeno; y, por favor, no olviden que «el amor es eterno hasta que se termina... pero, que nunca sea por conveniencia».

2.3. *Inmigrantes L.A. Dolce Vita*

En Estados Unidos emigra más gente que en todos los otros países del mundo juntos, pero ¿por qué? ¿Por qué adoran los perritos calientes y las hamburguesas? ¿Por qué quieren conocer a Pamela Anderson? Tal vez. Pero

la verdadera razón es que los inmigrantes llegan a los Estados Unidos para perseguir el Sueño Americano.

Inmigrantes es la historia de Vladislav (ruso) y Joska (húngaro), dos inmigrantes ilegales que persiguen el Gran Sueño. Viven juntos en Los Ángeles, en un complejo de edificios habitado por personas de muchas otras comunidades extranjeras, y buscan desesperadamente un empleo mientras intentan adaptarse a la cultura de la ciudad. Mientras esquivan a la policía de inmigración, nuestros protagonistas experimentan y descubren la otra cara de la realidad yanqui: prostitutas de lujo con sus proxenetas, famosos que llevan una vida autodestructiva, traficantes de drogas y toda la miseria humana que les rodea un país completamente diferente. Comedia negra animada sobre la inmigración ilegal en Estados Unidos y la realidad de la filosofía americana de vida (*American way of life*), cuya publicidad subyace en la existencia de mismas oportunidades para todas las personas (sin importar credo, color o estatus social) para abrirse camino en una nueva nación que acoge a todo el mundo con los brazos abiertos. *Inmigrantes (L.A. dulce vita)* es una coproducción húngara-americana a cargo de *Gabor Csupo* (la saga de dibujos *Rugrats*) que retrata, con bastante sarcasmo y mala leche, la sociedad americana actual, en este capitalismo radical que engulle a todo lo que tiene a su alrededor y donde los inmigrantes como Vladislav o Joska tienen que buscarse la vida entre la miseria de sus congéneres, siempre con la esperanza de un mañana mejor. El cómico Hank Azaria, conocido por los espectadores por su participación en películas como *Una jaula de grillos* o *Godzilla* y que ha hecho una destacada carrera en el doblaje (*Los Simpson*), presta su voz al personaje de Joska. En *Inmigrantes (L.A. dulce vita)* también intervienen dobladores de la talla de Tom Kenny (*Bob Esponja, Descubriendo a los Robinson*) o Laraine Newman (*Wall-E, Up*).

En la actualidad, hay 44 millones de inmigrantes en Estados Unidos lo que supone el 13,5 % del total de la población y que 1 de cada cinco migrantes en el mundo tiene como destino a los Estados Unidos. Así las cosas, los países con mayor número de inmigrantes son:

- México con el 26 %, es decir, uno de cada cuatro migrantes en EE.UU. es nativo de ese país.
- India, con el 6 %.
- China, con el 5 %.
- Filipinas, con el 4 %.
- El Salvador, Vietnam y Cuba, cada uno con el 3,5 %.
- República Dominicana, Corea del Sur y Guatemala, cada uno con el 2,5 %.

Los nacionales de esos 10 países representan el 58 % del total de los migrantes en Estados Unidos. Además, 19.6 millones de inmigrantes son hispanos, lo que representa el 45 % del total.

Son, por orden de mayor a menor, India, China, México, Cuba y Filipinas. Se estima que en las estadísticas pronto se notará una importante caída en el número de cubanos por el fin de la aplicación de la política de pies secos, pies mojados.

En Estados Unidos la ley prevé cinco formas para adquirir la ciudadanía americana, entre ellas, la naturalización que es el proceso por el que un residente permanente legal se convierte en ciudadano.

En la actualidad se estima que un total de 21.2 millones de inmigrantes son ciudadanos porque se han naturalizado. El resto de inmigrantes está en una de las siguientes categorías: residentes permanentes legales con una *green card*, indocumentados y residentes legales temporales con visa de trabajo, intercambio o estudios.

Así, según los datos oficiales del gobierno de Estados Unidos, en el 2016 un total de 1.183.502 personas obtuvieron la tarjeta de residencia permanente, también conocida como *green card*, y que les da derecho a vivir y trabajar indefinidamente en el país.

Un poco más de la mitad (618.078), la obtuvieron a través del procedimiento consular. Es decir, la persona beneficiada se encontraba fuera de Estados Unidos y recibió una visa de inmigrante para ingresar al país como residente.

Por el contrario, un total de 565.427 nuevos residentes se encontraban ya en Estados Unidos y cumplían los requisitos para obtener la *green card* sin salir del país a través del procedimiento que se conoce como ajuste de estatus.

Si se presta atención a los caminos por los que se obtuvo la residencia, el más común es el de petición de ciudadano a un familiar inmediato que, para los efectos de la ley migratoria, son los cónyuges, los hijos solteros menores de 21 años, padres y madres. De hecho, un total de 566.706 personas sacaron así su residencia, un poco más de la mitad del total de nuevos inmigrantes legales admitidos este año.

El segundo camino más utilizado para sacar la *green card* fue el de petición realizada en favor de familiar no inmediato. Según la ley migratoria, en el caso de ciudadanos esto aplica a hijos casados, hijos solteros mayores de 21 años y hermanos. En el caso de peticiones presentadas por residentes, aplica a sus cónyuges e hijos solteros de cualquier edad. El número total de nuevos inmigrantes legales por esta causa fue 238.087.

El tercer camino más frecuente es la condición de asilado o de refugiado, con un total de 157.425 nuevos residentes que con anterioridad tuvieron reconocida esa situación. Es importante que aquí se tome como referencia el país de nacimiento, que no es necesariamente el de nacionalidad, cuando se habla que se concedió el asilo o la condición de refugiado a personas de un determinado país.

El cuarto camino más común fue la petición realizada por una empresa o institución por razón de empleo con un total de 137.893 casos.

En quinto lugar, se encuentra la lotería de visas de la diversidad, que benefició a 49.865 personas. Aquí hay que tener en cuenta que, aunque existen países excluidos existen dos formas para evitar dicha prohibición.

Y finalmente, bajo el concepto de «Otros», un total de 33.429 personas obtuvieron la *green card*. Bajo este epígrafe se encuentran, entre otros, situaciones diversas como la visa U para víctimas de violencia, Programa de Juveniles o VAWA, para víctimas de violencia doméstica.

Por regiones y según el país de nacimiento, el mayor número de nuevos residentes procede de Asia (452.299), seguido de Norteamérica, Centroamérica y el Caribe (427.293).

El tercer lugar le corresponde a África (113.426), el cuarto lugar a Europa (93.567), el quinto lugar a Sudamérica (79.608) y el sexto lugar a Oceanía (5.588). Por último, 1.724 personas obtuvieron la *green card*, pero se desconocía su país natal.

Según los datos publicados que pertenecen al año 2016, se produjeron un total de 179 millones de entradas no inmigrantes a Estados Unidos. En esta categoría eran situaciones muy diversas, como turistas, titulares de visas temporales de trabajo y sus familiares, atletas, inversión, entretenimiento, religiosas, intercambio, etc.

Los ingresos más frecuentes, que representan un 79 % del total, fue por turismo, siendo posible para los canadienses sin visa, para los ciudadanos de 38 países con una autorización para viajar y sin visa y para el resto, con visa B2 o la combinada B1/B2. Además, para los mexicanos que residen a lo largo de la frontera con EE.UU. es posible utilizar una tarjeta de cruce.

Con apenas un 10 %, la segunda causa de ingreso más popular es la de negocios, para lo que se utiliza la B1. En tercer lugar, las visas de trabajo temporal, siendo las más populares la TN para mexicanos y canadienses, la L-1 para transfer dentro de una multinacional y la H-1B para profesionales. Y, en cuarto lugar, las visas de estudiante F-1 y F-3.

En cuanto al origen de los visitantes temporales, por orden decreciente, son los siguientes países: México, Canadá, Reino Unido, Japón, China y Alemania.

En cuanto a los puertos de entrada, los más populares son, por orden decreciente: Nueva York, Miami, Los Ángeles, Toronto (cuenta con un *pre-clearance post*) y San Francisco.

Se estima que hay once millones de migrantes indocumentados en Estados Unidos, de los cuales 800.000 se beneficiaban del programa DACA creado por Obama y que impedía su deportación y les permitía sacar permiso de trabajo.

Es muy difícil encontrar un camino para regularizar la situación de los indocumentados, pero, dependiendo de las circunstancias de cada uno, es posible obtenerlo.

La integración debe ser entendida, desde mi punto de vista, como el proceso por el cual el inmigrante y el país de acogida realizan un esfuerzo de adaptación mutua que una vez alcanzado, posibilita al inmigrante tener una situación de seguridad tal que con su inclusión en la sociedad receptora pueda producir efectos beneficiosos sobre la economía, la sociedad y la cultura, sin desequilibrios y sin distinciones como extranjero respecto de sus propios nacionales.

Las políticas de integración, por tanto, deben ser entendidas como aquellas políticas desarrolladas por los países que han incorporado inmigrantes que pretenden la interacción de estas personas en la llamada sociedad de acogida. Estas políticas deben ser diferenciadas de las denominadas «políticas de inmigración» que suelen hacer referencia al control y la gestión de los flujos migratorios. Según Thomas Hammar, podemos distinguir dos aspectos de las políticas relativas a los inmigrantes: por una parte la *immigration policy* (política de inmigración), es decir, la regulación de los flujos y el control de los inmigrantes y extranjeros —condiciones de admisión, tipos de permisos concedidos y garantías relacionadas con el estatuto de residente—; por otra parte la *immigrant policy*, que comprende todas las cuestiones relativas a los inmigrantes residentes, como las condiciones de trabajo y de alojamiento, el acceso a los derechos y servicios sociales, las oportunidades educativas y la formación lingüística, las actividades de ocio y las asociaciones voluntarias, la participación en sindicatos y en la vida política. Estos dos modelos de política pueden parecer contradictorios entre sí: uno tiene en cuenta principalmente los intereses del estado receptor, el otro las necesidades de los inmigrantes; uno apunta al control de los inmigrantes, mientras que el otro se interesa por su integración.

El desafío de la integración consiste en otorgar a los no nacionales, medios verdaderos para poder participar en la vida del país. «Los contratos de integración tiene como trasfondo la idea de una ciudadanía como práctica o como proceso. Parte de la consideración que la ciudadanía se construye mediante un proceso social donde los ciudadanos comparten valores y normas de comportamiento que permiten la convivencia entre ellos y les dota de una identidad colectiva específica». Ahora bien, la necesidad de ofrecer a los inmigrantes derechos, libertades y obligaciones comparables a los ciudadanos nacionales, en la vida cultural, social, política o económica, necesita unas políticas públicas y la puesta en marcha de medidas de promoción, de ayuda y de acompañamiento que difieren, hoy día, de un país al otro.

La inmigración existe y ha existido siempre, constituyendo, hoy en día, una constante histórica y un fenómeno universal, que obedece a factores de diversa índole (económicos, laborales, sociales, políticos, etc.). Hace 1500 años, en lo que actualmente conocemos como Moscú, no había un sólo ruso, en Hungría no había un sólo húngaro, en Turquía no había turcos, España empezaba a ser visigoda, y en América sólo vivían indígenas.

Aunque son los EE.UU. los que tradicionalmente han venido recibiendo a inmigrantes de todas partes del mundo, en el último siglo, Europa, por factores de índole geográfico e histórico, se ha convertido en destino de los flujos migratorios. Sin duda, la realidad social de las sociedades de emisión y de las sociedades de acogida han experimentado, en los últimos tiempos, cambios sin precedentes, ya que todas las parcelas de la vida social se han visto afectadas por el multidimensional fenómeno de la inmigración. En el transcurso de los últimos años, se ha producido un incremento y una diversificación de la tipología de los inmigrantes, de los modelos migratorios y de la combinación sociedad de emisión-sociedad de acogida.

En definitiva, debemos plantear las migraciones como un intercambio que beneficia, genera progreso y estabilidad. Hay que esforzarse por promover los resultados beneficiosos de la inmigración: entre otros, lograr mejores oportunidades de trabajo, obtener ingresos superiores a los disponibles en su lugar de origen, la búsqueda de una mejor calidad de vida, o la contribución al desarrollo de un país.

Ahora más que nunca, en definitiva, se hace necesario un giro de 180° en materia de inmigración, la construcción de un modelo común de integración efectiva de la población inmigrante, donde la libertad de circulación y el principio de igualdad deberían inspirar todo su ordenamiento, de forma que se pueda contemplar este fenómeno desde otra perspectiva, y que tanto los nacionales como los extranjeros puedan beneficiarse del potencial y la oportunidad que supone el fenómeno migratorio; ya que, en caso contrario, la inmigración seguirá siendo un «problema» para todos, y las oleadas de inmigrantes irregulares no cesarán, pues el inmigrante seguirá siendo consciente de que cruzando la frontera encontrará trabajo, y con el tiempo, de una forma o de otra, será legalizado. Ahora bien, eso sí, hay que construir juntos, en términos de igualdad, para poder hablar de integración.

III. Conclusiones

Como profesor universitario y siempre con el objetivo de acercar al estudiantado a la práctica del Derecho, a través de la solución de casos reales, la oportunidad que nos brinda el cine para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de acuerdo con ello introducir en el estudio de la materia el cine como recurso para la enseñanza y el aprendizaje; este es el objeto de este trabajo práctico: presentamos aquí películas de ayer y de hoy, conocidas y por conocer, todas ellas, eso sí, pequeñas joyas de la filmografía española y extranjera que han «retratado» magníficamente el fenómeno de las migraciones y de las «relaciones privadas internacionales», buscando que el lector se siga identificando con el otro, que sea consciente de que nuestra cultura tiene una importante tradición emigrante/inmigrante y que compruebe que el que tiene enfrente no es «diferente», sino que, en cierto modo, «todos lo

somos»... porque, como decía el genial Quino, por boca de Mafalda, personaje entrañable que fue/es/será siempre: «Todos somos extranjeros en algún lugar del mundo».

IV. Bibliografía consultada

- CEBRIAN SALVAT, A.** y **LORENTE MARTÍNEZ, I.** (Dir.) *Innovación docente y Derecho internacional privado*, Editorial Comares, 2019.
- GAYAN RODRÍGUEZ, E., PAZ LAMELA, R. S., VARA PARRA, J. J.** y otros, *El Derecho Internacional Privado en el cine Materiales didácticos para un sistema ECTS*, MeuBook, S.L. La Coruña, 2012.
- ORTEGA GIMÉNEZ, A.** (Dir.), **CASTELLANOS CABEZUELO, A.** (Coord.) y otros, *Inmigración y cine*, Colección Cuadernos de Inmigración y Cine del Observatorio Provincial de la Inmigración de Alicante, 4.2022, Editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2022.
- ORTEGA GIMÉNEZ, A.** (Dir.) y otros, *Inmigración y cine*, Colección Cuadernos de Inmigración y Cine del Observatorio Provincial de la Inmigración de Alicante, 3.2021, Editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2021.
- ORTEGA GIMÉNEZ, A., HEREDIA SÁNCHEZ, L.** y **LORENTE MARTÍNEZ, I.**, «La utilización del séptimo arte en la docencia de derecho internacional privado en la Universidad Miguel Hernández de Elche», Formación práctica del Derecho y TIC - Capítulo 4, en DELGADO GARCÍA, A.M. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I., (Coord.), *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*, Universitat Oberta de Catalunya, HUYGENS Editorial, 2020, pp. 287-300.
- ORTEGA GIMÉNEZ, A.** (Dir.) y otros, *Inmigración y cine*, Colección Cuadernos de Inmigración y Cine del Observatorio Provincial de la Inmigración de Alicante, 2.2018, Editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2018.
- ORTEGA GIMÉNEZ, A.** (Dir.) y otros, *Inmigración y cine*, Colección Cuadernos de Inmigración y Cine del Observatorio Provincial de la Inmigración de Alicante, 1.2017, 1.^a edición, Editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2017.
- ORTEGA GIMÉNEZ, A., PÉREZ TORTOSA, F., PASTOR VALCÁRCEL, M. C.** (Coord.) y otros, *Cine y Derecho en 21 películas. Materiales y recursos para el estudio del Derecho a través del cine*, Editorial Club Universitario, Alicante, 2013.
- ORTEGA GIMÉNEZ, A., CREMADES GARCÍA, P.** (Coord.) y otros, *Cine y Derecho en 13 películas*, Editorial Club Universitario, Alicante, 2008.

CAPÍTULO 4

MAPAS CONCEPTUALES PARA EL USO DE FIGURAS RETÓRICAS EN EXPOSICIONES ORALES ACADÉMICAS DE NIVEL UNIVERSITARIO

Francisco Pedroche Sánchez

Profesor Titular de Universidad

*Departament de Matemàtica Aplicada, Universitat Politècnica de València,
pedroche@mat.upv.es*

I. Planteamiento

Muchos autores, ver por ejemplo (Novak, 2010), consideran que el *aprendizaje significativo* (contrapuesto al *aprendizaje memorístico*) se basa en conectar los conocimientos previos del alumnado con los conocimientos que se desean introducir. En este sentido, el proceso de aprendizaje significativo recuerda al proceso de construcción de analogías propuesto por (Gentner, 1983) o (Thagard, 1992). De hecho, algunos autores como (Lakoff & Johnson, 1980) consideran que las metáforas están en la base de nuestro conocimiento del mundo, pues ¿cómo vamos a conocer algo nuevo si no es comparándolo con lo ya conocido?

En esta comunicación nos centramos en el uso de figuras retóricas (más allá de analogías y metáforas) como herramientas para enseñar conceptos en clase. Con más detalle, proponemos mapas conceptuales que muestran cómo introducir figuras retóricas para mejorar las comunicaciones orales académicas de nuestro alumnado. Las figuras retóricas como el ejemplo, la comparación, las paradojas, los refranes, etc., pueden desarrollar un papel argumentativo o un papel de estilo, o ambos (Quintiliano, 2004), (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989). Hay multitud de referencias bibliográficas sobre cómo el uso de figuras retóricas mejora la comprensión del alumnado. Por ejemplo, en la enseñanza de física (Fagúndez & Castells, 2012), estadística

(Martin, 2003), matemáticas (Nama, Hayeen-Halloun, & Ayalon, 2023), biología (Gilbert, 1989), administración de empresas (Hernández Terrés, 2005) o derecho (Tamayo, 2011).

En (Pedroche, 2023) se presentó una estrategia para introducir figuras retóricas en una exposición oral siguiendo el esquema clásico de una exposición oral corta de un trabajo o proyecto académico: 1) Título y filiación, 2) Pregunta a resolver (u objetivo), 3) Contenido, 4) Introducción (contexto, motivación), 5) Metodología del proyecto, 6) Resultados, y 7) Conclusiones (y desarrollos futuros). En la presente comunicación se avanza un paso más y se detalla cómo llevar a cabo esa integración, mediante el uso de mapas conceptuales (Novak, 2010). También se muestran ejemplos de aplicación de algunas figuras retóricas.

La estructura de la comunicación es la siguiente. En el epígrafe Objetivos detallamos el objetivo global y los objetivos concretos de la comunicación. En la sección II definimos lo que entendemos aquí por figura retórica y lo ejemplificamos poniendo el foco en algunas figuras. En la sección III detallamos cómo se organiza la docencia en la asignatura Proyecto I, Comprensión de Datos, que se centra en la elaboración de un proyecto que debe de ser defendido oralmente. A continuación, en la sección IV damos una pincelada sobre las características generales de los proyectos típicos en ciencia de datos. En la sección V damos un esquema de una exposición oral que servirá de ayuda para la sección VI, que se denomina «Figuras retóricas en la exposición oral» y tiene varias subsecciones mostrando multitud de ejemplos. Finalmente, se dan las conclusiones del trabajo.

II. Objetivos

La idea central del trabajo se puede resumir en que las figuras retóricas ayudan en las exposiciones orales, y por eso es interesante saber cómo tratarlas. Los objetivos específicos de esta comunicación se pueden enumerar así:

1. Reflexionar sobre el papel argumentativo de las figuras retóricas.
2. Dar mapas conceptuales sobre la elaboración y la estructura del proyecto (del tipo del que hace nuestro alumnado, que se hace en grupo, y se tutorizan semanalmente).
3. Dar mapas conceptuales sobre dónde usar figuras retóricas en la exposición oral del proyecto. En particular, damos mapas conceptuales de:
 - a) Cómo la metodología lleva a la solución (particularizando a estudiantes de ciencia de datos).
 - b) Figuras retóricas para justificar la importancia del proyecto.
 - c) Figuras retóricas para justificar la metodología del proyecto.
 - d) Figuras retóricas para establecer las conclusiones del proyecto.

III. Papel argumentativo de las figuras retóricas

En términos generales, las figuras retóricas pueden entenderse como expresiones que se alejan del uso gramatical normal para dar más expresividad al lenguaje (Hervé Fernández, 2009), es decir son figuras literarias. Sin embargo, nuestro objetivo en esta comunicación va más allá de ese enriquecimiento que aportan. Nuestro objetivo es el uso de las figuras retóricas con función argumentativa, en el sentido desarrollado por (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989), para defender los postulados científicos, en nuestro caso los postulados de trabajos académicos elaborados por nuestros estudiantes. Como ejemplo de lo que acabamos de decir consideremos la figura de la ironía (Booth, 1974) (Lozano-Palacio & Ruiz de Mendoza Ibáñez, 2022), que desde el punto de vista lingüístico se ve como un fenómeno pragmático (de relación de los signos con los intérpretes), en contraposición a meramente sintáctico (relación lógica entre los signos) o semántico (relación de los signos con los objetos que representan). En (Bruzos, 2005) encontramos: «La ironía es una estrategia argumentativa con tres ingredientes básicos: simulación, contradicción y juicio de valor negativo» y similar papel argumentativo se le ofrece en (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989) conectándolo con la figura del ridículo, y con el argumento de incompatibilidad o contradicción. Es decir, un argumento lógico de contradicción (como por ejemplo demostrar que, si un número es mayor que tres no puede ser, a la vez, menor que tres) se traslada a un razonamiento cuasi-lógico mediante la figura retórica de la ironía. En resumen, tenemos una figura retórica con papel argumentativo. Las figuras retóricas no tienen la fuerza lógica (o semántica) de la lógica proposicional, pero son un instrumento válido y universalmente aceptado para convencer y persuadir. Es precisamente en este papel argumentativo en lo que pone el foco la presente comunicación. Un ejemplo magistral de ironía es el que ofrece Shakespeare en la obra Julio César cuando Marco Antonio, con el cuerpo de César presente, dice al auditorio «No soy un orador como Bruto».

La figura del refrán, que también se considera una figura retórica, se comporta como argumento de autoridad. Por ejemplo, el refrán «pan para hoy y hambre para mañana» se puede usar para dar fuerza a la idea que las soluciones provisionales a un problema no son necesariamente las mejores soluciones. Esta figura, en el desarrollo de un proyecto, se puede usar en el apartado de introducción como motivación para estudiar o proponer una nueva solución a un problema actual. De la misma forma, el refrán «por el humo se sabe dónde está el fuego» se puede usar como argumento de causa-efecto (de nexos causal), para ilustrar cómo hemos procedido en la metodología de nuestro trabajo: hemos detectado los problemas (el fuego) mirando los efectos (el humo). Un ejemplo de esta clase sería un proyecto donde se estudian las zonas de bosque donde hay más impacto de rayos con objeto de cuidarlas de manera preferente (por ejemplo, haciendo más

cortafuegos, dotando de más personal a esa zona, etc.). En este caso la causa es el rayo, y el efecto es un incendio forestal.

Las comparaciones son argumentos que se usan preferentemente para justificar que nuestro proyecto es más eficaz que los existentes, que resolvemos el problema de una manera más óptima, o mejor adecuada a nuestro contexto, que las soluciones existentes. Pero, por ejemplo, analogías del tipo «una presa de agua es como una batería eléctrica» se pueden usar para explicar la metodología o la introducción del problema: igual que una batería tienen un funcionamiento reversible (cargando la batería con una fuerza electromotriz exterior) una presa se podría llenar mediante el bombeo de agua. Puede darse el caso que una analogía haya sido responsable de la pregunta de investigación (si la gravedad mantiene en órbita a un planeta, el núcleo del átomo puede mantener en órbita a los electrones mediante fuerzas eléctricas).

Es interesante destacar, por último, que aparte del papel argumentativo que pueden tener las figuras, pueden servir como regla nemotécnica para afianzar un concepto nuevo en el estudiantado. Por tanto, de nuevo, podemos decir que se trata de aprendizaje significativo pues conectamos nuevos conceptos con conceptos familiares (el que ofrece la figura retórica, aunque solo sea como gancho en la memoria).

IV. Contexto de las exposiciones orales

Durante el curso 2022-23 el autor de esta comunicación ha impartido de la asignatura obligatoria de primer curso «Proyecto I, Comprensión de Datos» del grado de Ciencia de Datos impartido en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática de la Universitat Politècnica de València. Esta asignatura tiene una carga de seis créditos ECTS. La evaluación de la asignatura se basa en el desarrollo de un proyecto elaborado en grupos de cinco estudiantes, a lo largo del cuatrimestre. Cada grupo elige el tema a su gusto, siempre teniendo en cuenta el objetivo de analizar una cantidad considerable de datos que se tienen que resumir, describir, visualizar y comprender. Cada grupo de estudiantes tiene que presentar un informe semanal de seguimiento del proyecto para que el profesorado ofrezca retroalimentación. En estas reuniones de seguimiento de la elaboración del proyecto, que se desarrollan en el aula, es donde se introducen ejemplos como los que ilustran esta comunicación. Al final del cuatrimestre cada grupo tiene que entregar una memoria escrita usando como modelo el documento de normas y recomendaciones para la realización y defensa de TFG de la Escuela (Escuela Técnica superior de Ingeniería Informática, 2017), un video resumen, los datos usados y los códigos informáticos utilizados. Por último, tienen que hacer una defensa oral del trabajo.

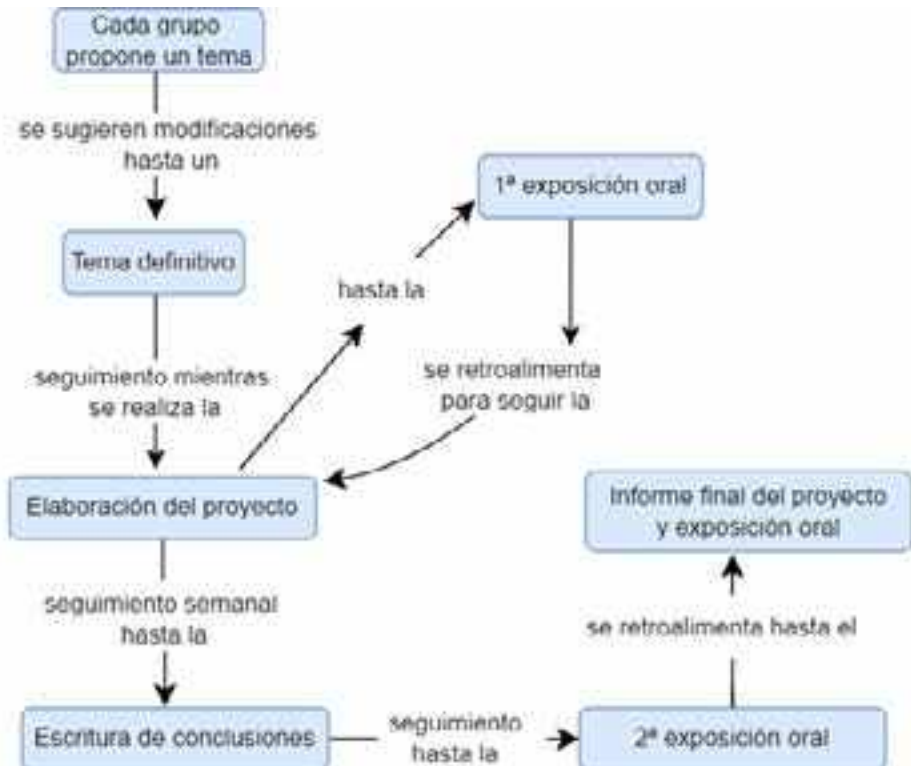


Figura 1. Proceso de elaboración del proyecto

En la Figura 1 se muestra el proceso de tutorización en la elaboración del trabajo en la asignatura de Proyecto I, Comprensión de Datos. En este mapa conceptual, *seguimiento* indica la supervisión, por parte del tutor o tutora, del informe escrito semanal que cada grupo hace sobre la evolución del proyecto. Esto asegura que se sabe en cada momento el grado de evolución del proyecto y cómo está la parte escrita del informe. De esta manera se puede orientar sobre cualquier problema que haya surgido e indicar las figuras retóricas o el tipo de argumentación que puede ayudar en cada momento del desarrollo del proyecto. Por ejemplo, uno de los aspectos que se debe incluir en el TFG que deban hacer al final de la carrera, es el grado de inclusión de algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Generalitat Valenciana, 2017). En este sentido, y centrándonos en el objetivo 5, «Igualdad de género», utilizamos la figura del ejemplo para mostrar la necesidad de tener una perspectiva de género a la hora de desglosar la información que nos ofrecen los datos. Uno de los ejemplos a usar es el siguiente. Según la nota de prensa (Gobierno de Castilla-La Mancha. Consejería de sanidad, 2023) las caídas fueron la principal causa de ingreso en el Hospital Nacional de Paraplégicos durante el año 2022, y «dentro de los

ingresos de origen traumático, las caídas son la causa más frecuente (76 pacientes)». De esas caídas, 53 fueron de forma accidental (44 hombres, nueve mujeres). Continuando con el desglose por género resulta que de las caídas no accidentales «doce de ellas fueron precipitaciones con intención de suicidio, de las cuales siete fueron mujeres y cinco hombres». Es decir, según esos datos, en Castilla-La Mancha en 2022 las mujeres se cayeron menos accidentalmente, pero se intentaron suicidar lanzándose al vacío más que los hombres.

En general, todos usamos la figura del ejemplo, y no hace falta hacer más hincapié. Como se dice en *Alley* (2018) «Examples are often what people remember». Nótese, por último, que cada grupo hace dos presentaciones preliminares a la presentación final del proyecto, lo que refuerza el tipo de retroalimentación que podemos ofrecer.

V. Estructura y tipología de los proyectos

Respecto a la estructura de la exposición oral, recordemos que según la retórica clásica: «Toda la oratoria, como dicen muchísimos de los autores más insignes, se reduce a cinco partes: invención, disposición, elocución, memoria y pronunciación, o además, pues tiene estos dos nombres» (Quintiliano, 2004). Esas cinco partes se han de aplicar durante la elaboración de la exposición oral del trabajo. De acuerdo con la Figura 1, un proyecto que sigue el proceso mostrado en ese mapa conceptual, ya está en elaboración cuando se hace la primera exposición oral. Está casi acabado, cuando se hace la segunda, y completamente finalizado cuando se realiza la exposición final. Dado que la exposición oral es de una duración de 15 minutos, se han de seleccionar qué (pocas) ideas fundamentales se presentarán (*inventio*), cómo se dispondrán (*dispositio*), qué figuras y argumentos retóricos se usarán (*elocutio*), como se elaborarán las transparencias para que ayuden a recordar el hilo del discurso (*memoria*), y qué tipos de técnicas de lenguaje no verbal se usarán (*actio*). Recordemos aquí que Quintiliano, citando a Cicerón, dice: «Toda la oración sea sencilla, grave y tenga más adorno de pensamientos que de palabras» (y esto, dicho sea de paso, vale para el formato que debe tener cada frase que aparezca en una transparencia de la exposición oral).

Podríamos concluir entonces que nuestra idea central en esta comunicación es mostrar cómo introducir figuras retóricas en esta fase que se llama clásicamente *elocutio*. Pero veamos primero qué estructura tienen los proyectos que solemos dirigir en la asignatura de Proyecto I.

Los proyectos que dirigimos en ciencia de datos son predominantemente de dos tipos: predictivos o descriptivos (Hernández Orallo, Ramírez Quintana, & Ferri Ramírez, 2004). Un mapa conceptual que muestra el esquema de un proyecto se muestra en la Figura 2.

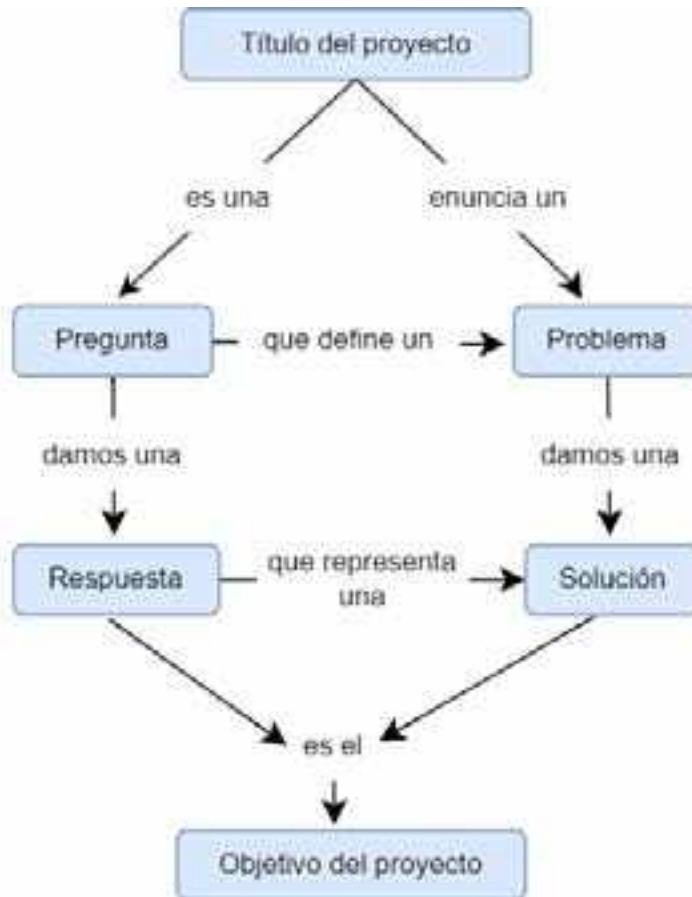


Figura 2. Estructura de un proyecto a realizar por el alumnado

Como hemos indicado en la sección anterior, una vez fijado el tema del proyecto viene la fase de elaboración del proyecto, que comienza por determinar la pregunta de investigación o bien enunciar el problema que se va a tratar. Como se ve en la Figura 2, el binomio pregunta-respuesta va acompañado del binomio problema-solución. Obviamente, el proyecto ha de presentar una solución que es una innovación, un avance del conocimiento.

Es útil también indicar al grupo de estudiantes tutorizado que para establecer la pregunta de investigación pueden echar mano de las cinco W de los periodistas (y el paradigma de Lasswell): Qué, Quién, Cómo, Por qué y Dónde. De hecho, según (Teruel Planas, 1997) podrían representar una versión de los *lugares comunes* de Aristóteles. Para resolver la pregunta se ha de aplicar una metodología específica, que no es más que la aplicación del método científico a la disciplina particular de nuestro problema. Como se dice en

(Bisquerra Alzina & Sabariego Puig, 2004): «En este proceso el investigador necesita ir de los datos a la teoría y de la teoría a los datos». En el caso de un proyecto de ciencia de datos podemos indicar este proceso con el mapa conceptual de la Figura 3. Nótese que el concepto «Minería de datos» se refiere al término en inglés *Data Mining and Knowledge Discovery*, que incluye tanto el tratamiento de los datos como su análisis para buscar correlaciones entre las variables, clasificaciones, etc., obteniendo resultados que se evalúan e interpretan (Han, Pei, & Tong, 2023), (Hernández Orallo, Ramírez Quintana, & Ferri Ramírez, 2004).

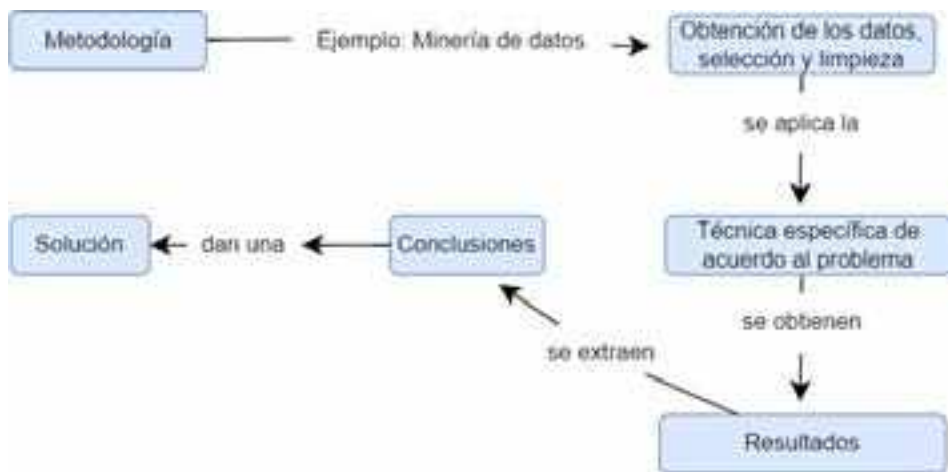


Figura 3. La metodología ofrece la solución

VI. Estructura de la exposición oral

Para indicar la importancia de la estructura del discurso, Platón usaba esta analogía en *Fedro* (Platón, 2020): «todo discurso debe, como un ser vivo, tener un cuerpo que le sea propio, cabeza y pies y medio y extremos exactamente proporcionados entre sí y en exacta relación con el conjunto». En esta comunicación nos estamos refiriendo a exposiciones orales del tipo de un Proyecto Final de Grado o Trabajo Final de Grado. Es decir, es una exposición oral que debe defender un trabajo (una tesis, en terminología clásica) frente de un tribunal. Dado que lo que se ha de defender es el TFG, lo normal es que la exposición oral siga el mismo orden que se ha seguido en el informe escrito en que se substancia el TFG, es decir, un orden cronológico. Por tanto, vamos a suponer que los contenidos de la exposición oral están en el orden que hemos indicado anteriormente: Introducción, Título, Pregunta a resolver (u objetivo), Contenido, Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones. Nótese que esta suele ser la estructura general de las presentaciones científicas.

cas (véase, por ejemplo, (Issever & Peach, 2010)). Es interesante también indicar que los argumentos que se tienen para defender la validez del proyecto se pueden presentar según diversos órdenes. En (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989) se indica que unos autores prefieren usar los argumentos en orden creciente (es decir, primero los argumentos débiles y luego los más contundentes), otros prefieren usar un orden decreciente y, por último, se puede comenzar por argumentos fuertes, dejando los más débiles para el centro de la exposición y acabar con los argumentos más rotundos. En cualquier caso, es importante que cada grupo decida el orden de presentación de sus argumentos, de manera que sea el más efectivo (el que les dé mayor poder).

En la defensa oral del proyecto es conveniente destacar una idea central, siendo lo habitual que sea la solución o respuesta que da el proyecto según los mapas de la Figura 2 y la Figura 3, pero puede ser una herramienta de la metodología que es original, una aplicación de los resultados, etc. También puede ocurrir que sea parte, o consecuencia, de la solución que ofrecemos al problema. Es decir, interesa poner el foco en algún aspecto central del proyecto para, a partir de ahí, ir desarrollando todos los elementos que han intervenido en el trabajo.

VII. Figuras retóricas en la exposición oral

Si bien el objetivo del proyecto es obtener una solución a nuestro problema, el objetivo de la exposición oral es convencer al tribunal de las bondades del trabajo y persuadirlo de que lo valore con la máxima calificación. Para ello, podemos hacer uso de ciertas figuras retóricas, como ilustramos a continuación.

7.1. Figuras retóricas para justificar la importancia del proyecto

La pregunta de investigación debe contextualizarse en la introducción (o exordio en la nomenclatura clásica de la retórica). Así mismo hay que justificar la importancia de esta pregunta. Las figuras retóricas que podemos usar se detallan en el mapa conceptual de la Figura 4, donde «definición oratoria» no es una definición formal, sino una enfocada a destacar algunos aspectos del tema que podrían quedar en segundo plano (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989). Por ejemplo, podría pasar que nuestra pregunta corresponde a una pregunta particular de un problema más grande (en cuyo caso estaríamos usando el argumento de inclusión de la parte en el todo). La importancia del tema se puede argumentar por la analogía a otros problemas similares que son importantes a nivel económico, sanitario, sociológico, etc. También se puede comparar directamente con algún problema que esté en el mismo campo, y sea importante. Cuando hacemos

estos procesos podemos preguntarnos si parte de las características que tienen esos problemas de referencia tienen que ver con simetría de algunos fenómenos, reciprocidad o si presentan propiedades como la transitividad. Aquí estamos hablando de estas figuras como argumentativas (y no necesariamente lógicas). Por ejemplo, el Papa Francisco usa la figura de la transitividad cuando dice que «Herir a una mujer es ultrajar a Dios» (Capelli, 2022), y en el mundo de la logística (de mercados), se utiliza el término logística inversa para referirse a lo que se puede hacer con aquellos productos que se han devuelto, o que ya han acabado su vida útil, etc. En este caso se está haciendo uso de un argumento de reciprocidad.

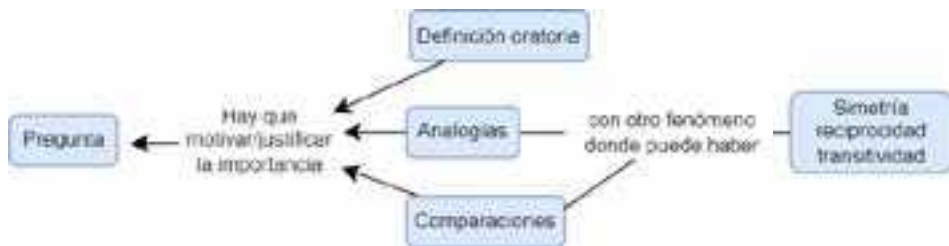


Figura 4. Figuras retóricas para justificar la importancia de la pregunta

La solución que propone nuestro proyecto se podrá aplicar a casos particulares (ejemplos) o bien tendrá aplicaciones concretas que ilustraremos o bien al establecer la importancia de la pregunta o en el desarrollo de la metodología para su obtención. Notemos aquí que las anécdotas también tienen la consideración de ejemplos.

7.2. Figuras retóricas para justificar la metodología

La metodología empleada para conseguir nuestro objetivo es, obviamente, eficaz (argumento pragmático). Si no, no la usaríamos. Es un medio para conseguir nuestro fin. Claramente, un medio siempre puede ser más eficaz que otro, por ello ya se indica en (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989) que «la determinación del medio mejor es un problema técnico, que exige la aplicación de datos diversos y el recurrir a argumentaciones de toda índole». No obstante, en la Figura 5, mostramos un mapa conceptual con los argumentos típicos para justificar la metodología empleada.

Los argumentos de autoridad como métodos que usan autores de referencia, citas, refranes, etc. siempre son una base imprescindible. Entre estos argumentos podemos englobar la costumbre o tradición de usar un cierto método que funciona o el argumento de sacrificio, que es como un argumento de beneficio pero que pone el foco en aquello que hemos de invertir nosotros: tiempo, esfuerzo y dinero.



Figura 5. Figuras retóricas asociadas a la metodología

Por último, la exposición oral tiene que convencer de que, como resultado de la aplicación de la metodología, se consiguen unas conclusiones que implican que hemos obtenido una solución de nuestro problema. En la Figura 3 hemos visto que los resultados (favorables) de la metodología nos conducen a las conclusiones. Estamos asumiendo que estas conclusiones ofrecen la solución a nuestro problema. Si no fuese así, replantearíamos nuestra pregunta, o buscaríamos otra metodología.

7.3. Figuras retóricas para establecer las conclusiones

La solución es consecuencia o está implícita en las conclusiones. Para establecer las conclusiones podemos usar algunas de las figuras retóricas que se muestran en la Figura 6. Veamos, a continuación, ejemplos para ilustrar este mapa conceptual.

Reciprocidad: en muchos problemas hay mecanismos o fórmulas recíprocas. Por ejemplo, los esquemas en diferencias finitas aguas arriba y aguas abajo (usados en la resolución de ecuaciones diferenciales) o el funcionamiento de una pila eléctrica en donde los electrones puede ir en ambas direcciones, según la pila esté activa o se imponga una fuerza electromotriz externa. Buscar relaciones de simetría (o antisimetría) en los resultados también se puede considerar un tipo de reciprocidad.

Incompatibilidad: el análisis de los resultados ha de pasar por investigar las posibles incompatibilidades o contradicciones entre nuestros resultados y las teorías comúnmente aceptadas o que se consideran de sentido común. También pueden aparecer *paradojas*, es decir, expresiones que parecen contradictorias pero cuyo sentido, que es más profundo que la forma, no lo es. (Hervé Fernández, 2009). Por ejemplo, un modelo estadístico de evolución de

defunciones por el COVID en el primer semestre de 2020 en España no puede ofrecer datos del orden de millones de víctimas. Es incompatible con los datos reales que se iban obteniendo.



Figura 6. Figuras retóricas para establecer las conclusiones

Definición oratoria: ya hemos visto antes que este concepto se aplica a la hora de hacer definiciones donde destacamos algunos aspectos que podrían quedar en segundo plano. Precisamente, para escribir las conclusiones, hemos de destacar los análisis de los resultados que sean más favorables a la tesis que defiende nuestro proyecto. Es decir, aquellos que apoyan que nuestra solución es eficaz, mejor, y distinta, que otras existentes. Como anécdota, citemos que en cierta ocasión un estudiante puso una transparencia en clase y dijo *no miren a esa columna de datos*.

Analogías: ya hemos visto ejemplos de analogías a lo largo de la comunicación. En el caso de usar analogías para extraer conclusiones de los resultados, imaginemos, por ejemplo, que nuestro proyecto se ha centrado en monitorizar en tiempo real diversas variables de los jugadores de un equipo de baloncesto, como frecuencia cardíaca, número de pases, distancia recorrida, etc. Podemos argumentar que, análogamente nuestro proyecto se podría aplicar a jugadores de fútbol, tenis, etc.

Comparaciones: es obvio que las comparaciones forman parte del método científico porque tenemos que verificar que nuestras hipótesis están de acuerdo con los datos, o si no hay hipótesis (por ejemplo, estamos describiendo el funcionamiento del metro de València en base a número de usuarios por día, frecuencia de paso, número de averías, etc.), que nuestras conclusiones aportan algo nuevo a los resultados de otros trabajos (o a los que

ofrece la Generalitat Valenciana). O quizás la novedad resida en el programa de *software*, la forma de representar los datos, la forma de pedir al usuario qué ruta desea seguir, la facilidad de uso de una aplicación para el teléfono móvil, etc.

Alusión: es una figura retórica de carácter lógico mediante la cual se evoca una cosa sin decirla, a través de otras que hacen pensar en ella. (Marchese & Forradellas, 1986). Pueden aparecer en multitud de ocasiones. En el caso de extraer conclusiones de los resultados, no nos interesa desviar el tema de atención y por eso es útil aludir a ciertas cosas sin nombrarlas. Por ejemplo, para argumentar que la duración de un partido de fútbol es demasiado larga en comparación con otras actividades de recreo de los jóvenes, podemos comparar los 90 minutos de un partido de fútbol con los 15 segundos de un vídeo de TikTok.

Hipérbole: es una figura que consiste en emplear palabras exageradas para expresar una idea que está más allá de los límites de la verosimilitud (Marchese & Forradellas, 1986). Un ejemplo de hipérbole se utilizó en la difusión de un artículo de investigación, en forma de nota de prensa, para incidir en que, como el estudio obtenía que el campeonato de Fórmula 1 era más competitivo que la Liga Profesional de fútbol, entonces, el fútbol debería imitar el sistema de competición de la F1. Como hipérbole, se apuntó que un partido de fútbol debería comenzar con lo más interesante del fútbol: ¡una tanda de penaltis! (ABC, 2023).

Personificación: consiste en atribuir a un ser inanimado o abstracto cualidades típicas de los seres humanos (Marchese & Forradellas, 1986). Esta figura permite tratar los datos como si fueran personas y así acercar las relaciones puramente estadísticas o formales al lenguaje común (téngase en cuenta que al defender un TFG los miembros del tribunal no serán especialistas en la materia y siempre agradecerán el uso de metáforas para entender el asunto). Así, podemos hablar de datos que son buenos tipos y malos tipos, de variables que se comen a otras, de «vestir» los datos, etc.

Interrogación retórica: es una figura de pensamiento, también llamada erotema, que consiste en interrogar, no para manifestar duda o pedir respuesta, sino para expresar indirectamente una afirmación o una negación (Hervé Fernández, 2009). En el apartado de conclusiones la podemos usar para enfatizar la conclusión más importante, sobre todo si la seguimos con una breve pausa retórica. Por ejemplo, en un proyecto que ha analizado la evolución de la temperatura en una cierta región, nos podemos preguntar si el escenario que apuntan las predicciones es el futuro que pensábamos dejarle a nuestros hijos.

Prolepsis: consiste en introducir objeciones y responderlas nosotros mismos (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989). Podemos introducir alguna duda en alguna conclusión (como si nos estuviéramos adelantando a alguna objeción del tribunal) y responderla. Es decir, hemos pensado en posibles desventajas aparentes de nuestras conclusiones y tenemos argumentos para reba-

tirlas. Por ejemplo, en cierto proyecto que estudie una relación causa-efecto de dos variables en un problema con datos de nuestra ciudad, podemos preguntarnos si esta relación también se dará al aplicarlo en otra ciudad con otras condiciones (clima, tejido industrial, etc.).

Repetición: esta figura consiste en repetir palabras o expresiones (Hervé Fernández, 2009). A lo largo de toda la exposición oral es conveniente repetir que nuestro proyecto da una solución eficaz al problema (dando la idea central en que se basa). Lo diremos al principio, lo desarrollaremos en la metodología y en el apartado de conclusiones volverá a aparecer. Esta vez, con la fuerza de todos los argumentos que da el análisis de los resultados. Esta última conclusión es, precisamente, la solución a nuestro problema. Solo queda agradecer la atención al tribunal y quedar a la espera de las preguntas.

VIII. Conclusiones

La idea principal que ha guiado esta comunicación ha sido mostrar unos mapas conceptuales para el uso de figuras retóricas en exposiciones orales académicas de nivel universitario. Para ello, hemos mostrado, por una parte, cómo la herramienta del *mapa conceptual* es útil para describir el proceso de elaboración de un proyecto académico, la estructura del mismo, y la metodología usada para su resolución. Por otra parte, y esto ha constituido la parte principal (innovadora) del trabajo, hemos ofrecido mapas conceptuales que ayudan a introducir figuras retóricas para justificar (argumentar, persuadir, convencer) la importancia del proyecto, la metodología del proyecto y la obtención de las conclusiones del mismo. Estos mapas se han ilustrado con multitud de ejemplos enfocados principalmente en los proyectos del tipo que se hacen en la asignatura de Proyecto I, Comprensión de datos, del grado Ciencia de Datos de la UPV.

ABC. (10 de agosto de 2023). Una tanda de penaltis para elegir campo y copiar a la Fórmula 1: el sistema de un matemático para hacer LaLiga más competitiva. ABC. Recuperado el 31 de diciembre de 2023, de: <https://www.abc.es/espana/comunidad-valenciana/tanda-penaltis-elegir-campo-copiar-formula-sistema-20230810113333-nt.html#vca=compartirrrss&vso=abc&vmc=rrss&vli=fixed-link>

IX. Bibliografía consultada

ALLEY, M. (2018). *The Craft of Scientific Writing* (4th ed.). Springer.

BISQUERRA ALZINA, R. & SABARIEGO PUIG, M. (2004). «Fundamentos metodológicos de la investigación educativa». En R. Bisquerra Alzina (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (págs. 20-49). La Muralla.

- BOOTH, W. C.** (1974). *A Rhetoric of Irony*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BRUZOS, A.** (2005). *Análisis de la enunciación irónica: del tropo a la polifonía*. *Pragmalingüística*(13), 25-50.
- CAPELLI, B.** (8 de marzo de 2022). *Herir a una mujer es ultrajar a Dios*. VaticanNews. Recuperado el 1 de enero de 2024, de: <https://www.vaticannews.va/es/papa/news/2022-03/francisco-herir-a-una-mujer-es-ultrajar-a-dios.html>
- ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR DE INGENIERÍA INFORMÁTICA, UPV.** (12 de noviembre de 2017). *Guías y recomendaciones TFG*. Recuperado el 31 de diciembre de 2023, de: <https://www.inf.upv.es/www/etsinf/es/plantilla-tfg/>
- FAGÚNDEZ, T. & CASTELLS, M.** (2012). «La argumentación en clases universitarias de física: Una perspectiva retórica». *Enseñanza de las ciencias, Revista de investigación y experiencias didácticas*(30.2), 153-174.
- GENERALITAT VALENCIANA.** (2017). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado el 31 de diciembre de 2023, de: <https://inclusio.gva.es/es/web/cooperacion/objetivos-de-desarrollo-sostenible>
- GENTNER, D.** (1983). «Structure-mapping: A theoretical framework for analogy». *Cognitive Science*, 7(2), 155-170.
- GILBERT, S. W.** (1989). «An evaluation of the use of analogy, simile, and metaphor in science texts». *Journal of research in science teaching*, 26(4), 315-327.
- GOBIERNO DE CASTILLA-LA MANCHA. CONSEJERÍA DE SANIDAD.** (28 de abril de 2023). *Las caídas siguen siendo la principal causa de ingreso en el Hospital Nacional de Paraplégicos durante 2022*. Recuperado el 31 de diciembre de 2023, de: <https://www.castillalamancha.es/actualidad/notasdeprensa/las-ca%C3%ADdas-siguen-siendo-la-principal-causa-de-ingreso-en-el-hospital-nacional-de-parapl%C3%A9jicos-0>
- HAN, J., PEI, J. & TONG, H.** (2023). *Data Mining Concepts and Techniques* (4.^a ed.). Elsevier.
- HERNÁNDEZ ORALLO, J., RAMÍREZ QUINTANA, M. J. & FERRI RAMÍREZ, C.** (2004). *Introducción a la Minería de Datos*. Pearson.
- HERNÁNDEZ TERRÉS, J. M.** (2005). *Pervivencia de la retórica. La docencia universitaria y la comunicación empresarial*. *Llengua Societat i Comunicació*(3), 47-57.
- HERVÉ FERNÁNDEZ, G. V.** (2009). *Diccionario práctico de figuras retóricas y términos afines*. Buenos Aires: Albricias.

- ISSEVER, C., & PEACH, K.** (2010). *Presenting Science: A practical guide to giving a good talk*. Oxford University Press.
- LAKOFF, G., & JOHNSON, M.** (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Pres.
- LOZANO-PALACIO, I. & RUIZ DE MENDOZA IBÁÑEZ, F. J.** (2022). *Modeling irony*. John Benjamins.
- MARCHESE, A., & FORRADELLAS, J.** (1986). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel.
- MARTIN, M. A.** (2003). «It's Like...You Know: The Use of Analogies and Heuristics in Teaching Introductory Statistical Methods». *Journal of Statistics Education* (11), 1-28.
- NAMA, S., HAYEEN-HALLOUN, M., & AYALON, M.** (2023). «Noticing of argumentation: A comparison between pre-service and in-service secondary-school mathematics teachers». *The Journal of Mathematical Behavior*, 72, 101098.
- NOVAK, J. D.** (2010). *Learning, Creating, and Using Knowledge. Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. New York: Routledge.
- PEDROCHE, F.** (2023). «Integració de figures retòriques en exposicions orals en el context de l'assignatura Projecte I, Comprensió de Dades». *Jornades d'Innovació docent en Informàtica: JIDINF23* (págs. 84-102). València: Universitat Politècnica de València.
- PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L.** (1989). «Tratado de la argumentación». *La Nueva Retórica*. Gredos.
- PLATÓN.** (2020). *Diálogos III*. Gredos.
- QUINTILIANO, M. F.** (2004). *Instituciones oratorias*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.
- TAMAYO, J. Á.** (2011). «La formación del alumnado universitario a través de la retórica». *Univest 2011: III Congreso Internacional «La autogestión del aprendizaje»*. Girona.
- TERUEL PLANAS, E.** (1997). *Retòrica, informació i metàfora. Anàlisi aplicada als mitjans de comunicació de massa*. Publicacions Universitat de València.
- THAGARD, P.** (1992). «Analogy, Explanation and Education». *Journal of Research in science Teaching*, 29(6), 537-544.

CAPÍTULO 5

ESTRATEGIA DE *TEAM TEACHING*

Mónica Maldonado-Devis

Profesora permanente laboral

EDEM Centro Universitario Adscrito a la Universitat de València

mmaldonado@edem.es

Víctor Manuel Ortiz Sotomayor

Profesor permanente laboral, UVP

Departamento de Matemática Aplicada, Universitat Politècnica de València

vsotomayor@mat.upv.es

En el aula, codo a codo somos mucho más que dos.

I. Planteamiento

La enseñanza en equipo o *team teaching*, es una modalidad pedagógica en la que dos o más docentes colaboran y asumen conjuntamente la responsabilidad de planificar, instruir y, en su caso, evaluar a un grupo de estudiantes. Esta metodología tiene como objetivo aprovechar las fortalezas individuales de los profesores y fomentar un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo entre los estudiantes.

La colaboración entre profesores de distintas disciplinas permite abordar temas desde múltiples perspectivas, enriqueciendo la comprensión de los estudiantes y fomentando la conexión entre conceptos de diferentes áreas de estudio. La retroalimentación continua entre los docentes permite ajustar y mejorar constantemente las estrategias de enseñanza contribuyendo de este modo a facilitar en los estudiantes un aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo¹ se refiere a un tipo de aprendizaje en el cual los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustancial con lo que el estu-

1. El concepto de aprendizaje significativo fue desarrollado inicialmente por el psicólogo educativo David Ausubel (1968).

diante ya sabe. El aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes son capaces de vincular la nueva información con sus conocimientos previos, creando así un significado personal y profundo. En el aprendizaje significativo, se fomenta que los estudiantes comprendan el significado y la lógica de lo que están aprendiendo en lugar de simplemente memorizar información de manera mecánica.

Cuando los estudiantes encuentran significado a lo que aprenden son más capaces de transferir lo aprendido a situaciones diversas y aumenta significativamente su motivación intrínseca. Con el objetivo de facilitar el aprendizaje significativo, los docentes pueden utilizar diversas estrategias pedagógicas que fomenten la conexión con conocimientos previos, la reflexión, el pensamiento crítico y la aplicación práctica de los conceptos. La actitud de los profesores y su forma de entender la docencia pueden ser más importantes que la propia metodología empleada a la hora de facilitar el aprendizaje significativo (Moreira, 2012).

Las experiencias con estrategias de enseñanza colaborativa han tenido una presencia importante en los niveles educativos escolares (Fernández-En-guita, 2020). En el contexto universitario, la implementación de este tipo de estrategias de aprendizaje ha sido mucho más escasa, aunque están surgiendo algunas experiencias interesantes de colaboración docente dirigidas a estudiantes de grados y posgrados (Castro *et. al.*, 2017; Cotrina *et. al.*, 2017; Fullana *et. Al.*, 2017).

El objetivo de este trabajo es presentar la experiencia de aplicación de esta estrategia pedagógica con estudiantes del Grado de Administración y Dirección de Empresas en el Centro Universitario EDEM por profesores de dos áreas diferentes de conocimiento, Matemáticas y Análisis económico. Esta experiencia de enseñanza colaborativa puesta en marcha en el curso 2019-2020 se ha convertido en un proyecto consolidado que se ha ido ampliando y aplicando a diferentes áreas.

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de innovación: «Aprendizaje cooperativo. Los Mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo» (UV-SFPIE_PIEC-2724641).

II. Las estrategias de *team teaching* en la enseñanza Universitaria

2.1. ¿Qué es el *team teaching*?

Se pueden encontrar en la literatura diferentes definiciones de lo que supone el *team teaching* como metodología de enseñanza-aprendizaje según los distintos tipos de prácticas, enfoques educativos o contextos en los que ha sido utilizada. Aunque los términos *team teaching* (enseñanza en equipo)

y *co-teaching* (co-enseñanza) a menudo se utilizan de manera indistinta, existen diferencias entre ellos en el ámbito educativo. La co-enseñanza se centra más específicamente en la colaboración entre un docente general y un docente especializado, como un maestro de educación especial o un especialista en lenguaje. Y a menudo se utiliza para apoyar la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en entornos regulares, brindando apoyo adicional y adaptaciones.

En general, el *team teaching* puede ser descrito como enseñanza cooperativa o colaborativa en la que dos o más profesores se involucran conjuntamente en el proceso de planificación, enseñanza y evaluación (Boulay, 2005; Buckley, 1999; Bauwens y Hourcade, 1995, 1991; Bauwens *et. al.*, 1989).

Sin embargo, la definición que más se adapta a la experiencia presentada en este trabajo se correspondería con una estrategia de enseñanza en la que participa más de un docente, sin diferencia jerárquica entre ellos y que se puede realizar con diferentes niveles de intensidad. La intensidad de la colaboración puede ir desde una simple coordinación de contenidos (colaboración débil) hasta la impartición y evaluación conjunta (colaboración fuerte). En nuestro caso concreto estaríamos en un nivel intermedio de colaboración.

Las estrategias de enseñanza en equipo se centran en la creación de un entorno de colaboración entre docentes, promoviendo la interdisciplinariedad y el intercambio de conocimientos. Este enfoque implica la planificación conjunta de contenidos, el diseño de actividades y la retroalimentación continua, con el objetivo de ofrecer a los estudiantes una experiencia educativa más completa y holística.

La evidencia en la literatura sugiere que la enseñanza en equipo puede mejorar la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y alejarlos de la concepción clásica de la acumulación de conocimientos (Donnison,*et.al.*, 2009; Shibley, 2006). Además, como parte del proceso, los profesores involucrados en el mismo aprenden unos de otros y como consecuencia tienden a ser más creativos a la hora de generar nuevo conocimiento (Kerin y Murphy, 2015; Murphy y Scantlebury, 2010; Roth y Tobin, 2002). El *team teaching* requiere de los profesores una serie de habilidades y características como el respeto, la empatía o el asertividad, fundamentales para el funcionamiento correcto y cohesionado del grupo (Mansell, 2006). La literatura, en definitiva, avala el *team teaching* como estrategia pedagógica para promover el aprendizaje en la educación superior (Anderson y Speck, 1998). La diversidad de perspectivas y enfoques estimula el pensamiento crítico en los estudiantes, quienes se ven desafiados a analizar y sintetizar información desde diferentes ángulos.

2.2. Aplicación de una estrategia de *team teaching*: experiencia MatEco

Este proyecto de enseñanza colaborativa al que hemos denominado MatEco comienza durante el curso 2019-2020 entre los profesores de las

asignaturas de Matemáticas I e Introducción a la economía para los estudiantes de primer curso del Grado en ADE del Centro Universitario EDEM. El objetivo de esta aproximación pedagógica es contribuir a que los estudiantes comprendan la relación entre los conceptos matemáticos y los conceptos económicos. Se pretende que pasen de acumular conocimientos en compartimentos separados a entender la relación que existe entre distintos conceptos de diferentes materias fomentando así el aprendizaje significativo.

La asignatura de Introducción a la Economía del Grado en ADE pretende dar a conocer al estudiante los principios esenciales del análisis económico, proporcionándole una primera toma de contacto con el funcionamiento básico de los mercados, tanto a nivel microeconómico como macroeconómico. Por otro lado, la asignatura Matemáticas I proporciona los conceptos, técnicas e instrumentos matemáticos básicos que serán necesarios en el resto del Grado.

Generalmente a los estudiantes de un Grado de ADE les cuesta mucho entender que los conceptos que se les explican en las asignaturas de matemáticas son necesarios para comprender los conceptos puramente económicos. Tienen tendencia a archivar lo visto en cada asignatura en compartimentos separados y no son capaces (en general) de relacionar las diferentes materias. Para un estudiante de economía es fundamental aprender que las matemáticas son una herramienta básica, son el lenguaje con el que nos comunicamos generalmente los economistas. Como ocurre con cualquier lenguaje, es necesario comprender lo que se dice para que este sea eficaz.

En las primeras sesiones del curso fueron surgiendo entre los estudiantes las primeras dificultades en el aprendizaje de los conceptos económicos que implicaban conceptos matemáticos. Ante esta situación, aprovechando el hecho de que ambas asignaturas se imparten en el primer cuatrimestre del primer curso académico, tratamos de mitigar dicho problema. Los profesores de ambas asignaturas comenzamos a colaborar de manera regular tratando de ajustar el timing de las sesiones, en el diseño de los objetivos de aprendizaje, en la preparación de sesiones tanto individuales como conjuntas y en la evaluación de los resultados (Buckley, 1999). Otro detalle importante, aunque pueda no parecerlo, fue la unificación de la terminología y la notación utilizada. Esto se debe a que, en ocasiones, los estudiantes encuentran algunas dificultades en identificar como iguales dos notaciones distintas.

Durante esta primera fase se fueron introduciendo los conceptos necesarios en ambas asignaturas de manera coherente y paralela. Así, tras las primeras colaboraciones pasamos a diseñar una experiencia colaborativa concreta, utilizando para ello el concepto de derivada y su relación con el concepto económico de elasticidad.

Programamos una sesión conjunta de matemáticas y economía (MatEco), donde participamos ambos profesores. La sesión fue diseñada para que no fuera una clase de economía o una de matemáticas sino realmente una expe-

riencia diferente para los estudiantes en la que se tratara un tema concreto de economía en lenguaje matemático.

Por ello, en dicha sesión se hizo hincapié en la relación entre ambos conceptos, en sus diferencias y similitudes, o en su interpretación, mostrando numerosos ejemplos de aplicación práctica. Algunos de los ejemplos utilizados en estas sesiones conjuntas se muestran en la Figura 1, y ponen de manifiesto la utilidad y el uso de estos conceptos en otras materias del Grado en Administración y Dirección de Empresas como Finanzas o Fiscalidad.

Sensibilidad de un bono

Cóntoba Bueno, Miguel

La sensibilidad de un activo de renta fija se puede definir como el ritmo de variación del precio del activo, según varían los tipos de interés del mercado, medidos estos últimos por el TIR a vencimiento (annual yield en terminología anglosajona).

Este ritmo de variación, nos indicará en qué medida varía el precio del activo, por cada variación en un punto porcentual de los tipos de interés, y el instrumento matemático adecuado para tal medición será la primera derivada.

SENSIBILIDAD DE LA RECAUDACIÓN IMPOSITIVA AL CICLO ECONÓMICO: APLICACIÓN AL IRPF Y A LOS IMPUESTOS SOBRE EL CONSUMO EN ESPAÑA

José Félix Saura Saura
Universidad Complutense y FUNC45

Juan Manuel Castejón Carrasco
Comunidad de Madrid

Desiderio Romero Jordán
Universidad Rey Juan Carlos y FUNC45

Abstract:

En este artículo se modeliza la elasticidad de la recaudación por impuestos sobre el consumo ante cambios en la renta bajo diseños alternativos del impuesto sobre la renta de las personas físicas. El cálculo se realiza tanto para un contribuyente individual como para el agregado de una población contribuyente. Las expresiones obtenidas se aplican a la realidad española después de realizar la fijación estadística entre el Panel del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y la Encuesta de Presupuestos Familiares. **Para el agregado nacional, los resultados confirman una elasticidad de la recaudación de la imposición sobre el consumo a la renta antes de impuestos ligeramente superior a la unidad en (1,057). Sin embargo, la elasticidad de esa recaudación a la renta disponible neta de IRPF alcanza un valor de 1,127. Por su parte, la elasticidad de la recaudación del Impuesto sobre la Renta ante cambios en la renta antes de impuestos es de 1,07. Estas elasticidades, no obstante, presentan divergencias regionales y por categorías socioeconómicas no despreciables.**

Códigos JEL: H20, H24, H31

Figura 1: Ejemplos utilizados en la sesión MatEco

Desde el curso 2019-2020 en que comenzamos con el proyecto, este se ha ido consolidando y ampliando a otras asignaturas y a diferentes conceptos como la relación entre el cálculo integral y los excedentes del consumidor y del productor o entre la resolución de problemas de optimización restringida y las funciones de costes a largo plazo.

2.3. *Team teaching* y su aplicación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

La experiencia en docencia colaborativa mantenida durante cinco cursos académicos y su buena acogida por parte de los estudiantes nos ha llevado a profundizar en esta estrategia pedagógica y a la búsqueda constante de nuevas áreas en las que aplicarla.

Durante el curso 2022-2023, se realizó en los Grados impartidos en EDEM un mapeo de cuáles eran los ODS que se podrían trabajar en cada una de las asignaturas. El objetivo final de esta acción es que la educación universitaria se convierta en un medio facilitador para la consecución de los 17 ODS y sus 169 metas adoptadas en 2015 por la Asamblea General de Naciones Unidas en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. La educación de calidad es un objetivo en sí mismo (ODS 4) y en concreto la meta 4.7 plantea que los estudiantes deben adquirir los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para ser capaces de promover el desarrollo sostenible (Kestin *et al.*, 2017).

La combinación de estos dos motivos antes expuestos nos llevó a diseñar una nueva experiencia de enseñanza colaborativa en la que el tema a tratar fuera el ODS 1 (Fin de la pobreza) y su relación con algunos de los conceptos explicados en las asignaturas de Introducción a la economía, Matemáticas y Estadística básica. La sesión se planificó siguiendo, por un lado, los objetivos del proyecto MatEco y, por otro, alguno de los objetivos de aprendizaje cognitivo planteados por Rieckmann (2017) para la incorporación del ODS 1 en la enseñanza universitaria.

Esta nueva experiencia de docencia colaborativa se ha llevado a cabo durante este curso 2023-2024 con los estudiantes del 1.º curso del Grado en ADE y ha consistido en la presentación de una sesión denominada «La medición de la pobreza: economía, matemáticas y sostenibilidad». La justificación de esta actividad es doble: el interés en fomentar en los estudiantes el aprendizaje significativo a través de la enseñanza colaborativa y el compromiso con la integración de los ODS en la formación universitaria.

La sesión se diseñó en tres partes, la primera de ellas se dedicó a plantear a los estudiantes qué entendían ellos por «ser pobre» con el objetivo de generar una reflexión que los llevara a comprender el concepto de pobreza como un fenómeno complejo. Esta reflexión dio pie a explicar la diferencia entre pobreza subjetiva y objetiva, pobreza absoluta y relativa, o pobreza multidimensional,

utilizando para ello noticias periodísticas o gráficas en las que se representaba la distribución local, nacional y mundial de la pobreza (Figura 2).

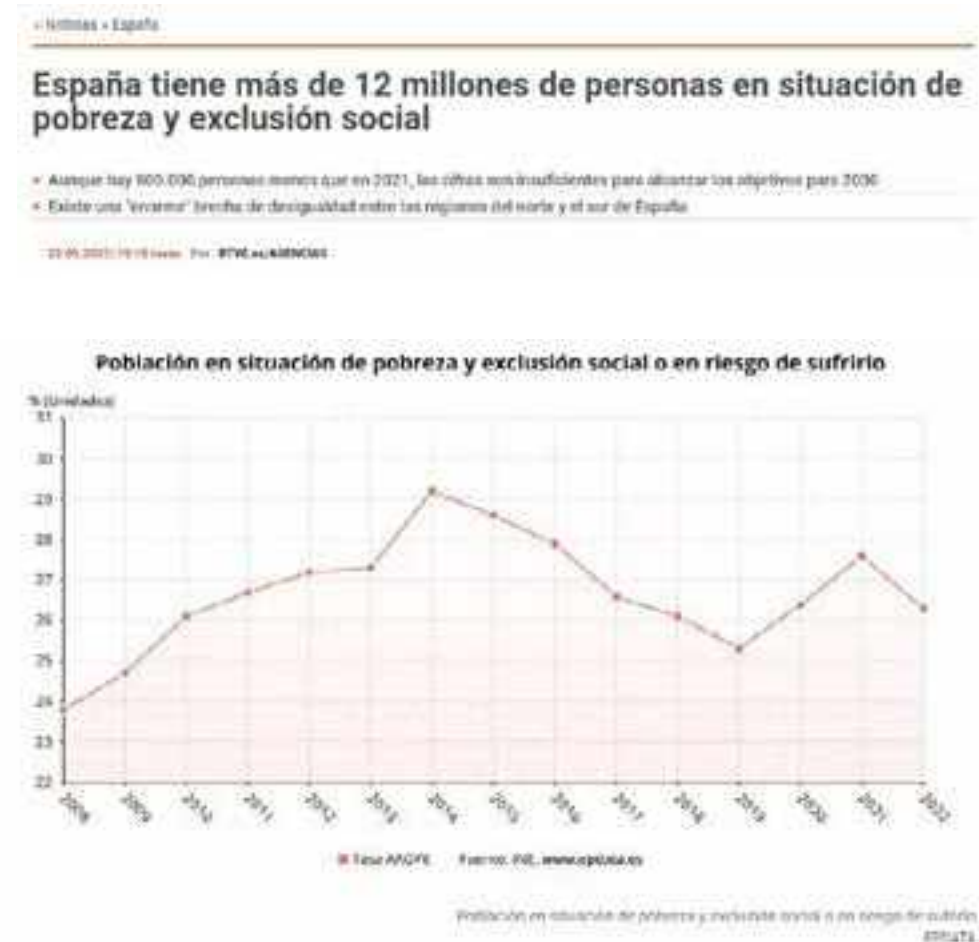


Figura 2: Ejemplos utilizados en la sesión «Medición de pobreza»

Una vez definido y contextualizado el concepto de pobreza se inició la segunda parte de la sesión en la que se presentó la necesidad de medir la pobreza y la existencia de tantas formas de medirla como de definirla.

En la tercera parte se desarrolló la forma de medir la pobreza relativa, lo que nos permitió presentar la importancia de la elección de la variable

(ingreso o gasto), la elección de la unidad de medida (ingreso por unidad de consumo o ingreso per cápita), la razón por la que se utiliza el 60 % de la mediana de la distribución de los ingresos por unidad de consumo en vez de utilizar la media o las posibilidades de medir las unidades equivalentes de consumo de los hogares para que la medida de pobreza tenga en cuenta las economías de escala. Se hizo hincapié en el uso de escalas de equivalencia paramétricas (p.e: Escala Buhmann) para el cálculo de las unidades de consumo en las que se utiliza el valor de la semi-elasticidad (derivada en porcentaje) que relaciona el número de personas en el hogar con su ingreso.

Esta experiencia de innovación ha permitido que los estudiantes incorporen conocimientos nuevos relacionados con el ODS 1 y que los combinen y relacionen con conocimientos previos adquiridos en las materias que conforman sus estudios universitarios generando de esta forma un aprendizaje significativo.

Los estudiantes pueden así comprender la relación entre los conceptos aprendidos en asignaturas como matemáticas, economía o estadística y su utilidad a la hora de contribuir como futuros profesionales en la consecución de los ODS.

III. Medición de los resultados de la experiencia de enseñanza

Medir la efectividad y el resultado de la introducción de cualquier innovación docente en las aulas es, desde nuestro punto de vista, fundamental para poder valorar si el esfuerzo realizado por los docentes mejora realmente los resultados del aprendizaje en los estudiantes.

Existen diferentes formas de evaluar dicha efectividad, desde la percepción de la acogida de estas actividades innovadoras, pasando por un análisis de los resultados históricos de las calificaciones, cuestionarios de evaluación o diseño de investigaciones experimentales.

En el caso de nuestra experiencia, hemos de señalar que desde la primera sesión planteada el ambiente en clase y la actitud de los estudiantes han sido muy satisfactorios. El alumnado se ha mostrado en general muy motivado durante estas sesiones conjuntas. Además, tras finalizar dichas sesiones, los estudiantes rellenan de manera anónima una encuesta, cuyos resultados nos han permitido analizar la experiencia de manera cuantitativa. En la Figura 3 mostramos algunos de los resultados de dicho análisis. Como puede verse en la Figura 59 % de los participantes ha considerado con una puntuación máxima que la sesión conjunta les ha ayudado a comprender mejor la relación entre las matemáticas y la eco-

nomía mientras que un 29 % considera que ha sido bueno para su comprensión. Un 66 % de los estudiantes se muestran satisfechos con esta actividad.



Figura 3: Principales resultados de la encuesta de satisfacción MatEco2019

Tras varios cursos realizando este tipo de evaluaciones nos propusimos avanzar en la medición de los resultados de este proyecto sobre el aprendizaje de nuestros estudiantes y diseñamos para ello una Investigación experimental.

Este tipo de investigación se caracteriza por la manipulación intencionada de la variable independiente y el análisis de su impacto sobre una variable dependiente. En el caso de utilizarse con el objetivo de medir los resultados de una actividad o proyecto de innovación docente, la variable independiente

es la actividad introducida y la variable dependiente los estudiantes a los que se les ha aplicado.

La investigación experimental presenta diferentes sub-diseños que van a depender de las distintas situaciones en las que se va a aplicar. En nuestro caso concreto, evaluar la actividad MatEco (variable independiente) llevada a cabo en el curso 2023-2024, se ha optado por el diseño de un cuasi-experimento con pre y post test y grupo de control. En este tipo de diseños se trabaja con uno o más grupos experimentales y un grupo control. Además, la asignación de los participantes a ambos grupos es de forma no probabilística (Ramos-Galarza, 2021).

La variable independiente de nuestro diseño es una actividad de docencia conjunta dentro del proyecto MatEco que ha sido aplicada a los estudiantes de uno de los grupos de 1.º de ADE (variable dependiente). Como grupo de control se ha elegido otro de los grupos de este mismo curso. Por tanto, los estudiantes a valorar no han sido elegidos de forma aleatoria, sino que estaban previamente asignados a sus grupos correspondientes (cuasi-experimento).

La metodología con la que se obtienen los datos necesarios para la evaluación y medición de los resultados es el diseño de un test que debe contener las preguntas adecuadas que nos sirvan para valorar si los estudiantes que han recibido la actividad han mejorado sus resultados. Una vez diseñada la prueba, se pasa a los estudiantes de ambos grupos antes de la actividad y de nuevo a ambos grupos después de haber realizado la actividad.

El análisis estadístico de los datos recabados nos permite establecer si el grupo experimental (el que ha recibido la actividad) ha mejorado significativamente más que el grupo de control (el que no la ha recibido).

Adicionalmente, al haber introducido en el test preguntas sobre el sexo del estudiante podemos realizar un análisis diferenciado por género o analizar qué preguntas asociadas a determinados conceptos han sido más sensible a la mejora y cuáles menos.

Aunque ya tenemos todos los datos (esta actividad se realizó en el primer semestre de este curso) no hemos finalizado aún el análisis de los resultados. De forma preliminar podemos adelantar que el grupo experimental ha mejorado significativamente con respecto al grupo de control.

La evaluación de los resultados de las experiencias de innovación educativa utilizando la metodología de investigación experimental creemos que puede ser una herramienta fundamental para la mejora de las actividades implementadas.

IV. Conclusiones

A modo de conclusión, nos gustaría resaltar lo enormemente satisfactorio que ha resultado durante todo este tiempo para los profesores este trabajo

colaborativo. Desde nuestro punto de vista esta experiencia ha mejorado nuestro trabajo como docentes. Se ha hablado mucho y se han implementado multitud de estrategias de innovación educativa que han tratado de fomentar el aprendizaje colaborativo por parte del estudiante y, sin embargo, ha sido casi inexistente la colaboración entre docentes.

Si valoramos los resultados obtenidos desde el punto de vista del aprendizaje de los estudiantes, hemos conseguido romper la barrera entre estas dos áreas de conocimiento (cuantitativa y economía) y que los estudiantes nos identifiquen como un equipo.

Después de las mediciones realizadas al largo de cinco cursos académicos podemos concluir que hemos avanzado mucho y hemos conseguido mostrar al alumnado la estrecha relación existente entre los conceptos matemáticos y económicos, mejorar la comprensión de dichos conceptos y su relación con otras áreas de conocimiento y aumentar la participación e implicación de los estudiantes. En definitiva, hemos contribuido a que los estudiantes tengan un aprendizaje significativo y que se alejen del aprendizaje repetitivo y memorístico.

La experiencia descrita en este trabajo puede ser de aplicación a multitud de conceptos y asignaturas de cualquier Grado universitario. La relación entre las diferentes áreas y materias en una disciplina está presente de forma intrínseca en los planes de estudio y la aplicación de estas estrategias de colaboración docente no harían más que facilitar a los estudiantes su comprensión.

Por otro lado, la enseñanza colaborativa no está exenta de dificultades. Para que este tipo de experiencias tengan éxito o incluso sea factible llevarlas a cabo es condición necesaria que los docentes muestren un nivel alto de interés e implicación en el proyecto. La enseñanza colaborativa no se limita a la impartición de una clase entre dos profesores, sino que requiere mucho tiempo extra de planificación y coordinación. La cantidad de grupos de estudiantes de las distintas materias o la propia organización de la carga docente o de los horarios puede hacer casi imposible la aplicación de estas estrategias.

Añadir que en nuestro caso tenemos pensadas futuras ampliaciones del proyecto que implicarán nuevas asignaturas y conceptos, así como nuevos profesores que han mostrado su interés en participar. Ejemplos de ello son: Contabilidad y Economía (relación entre la elaboración de la Balanza de Pagos y los balances de las empresas); Estrategias de marketing y microeconomía (determinación de las estrategias de precios y su relación con las estructuras de mercado); Derecho mercantil y microeconomía (mercados y abuso de posición dominante) y Contabilidad y Fiscalidad (Cuenta de pérdidas y ganancias e Impuesto de Sociedades).

Por último, animamos a otros compañeros a colaborar en la docencia... en el aula, codo a codo somos mucho más que dos. No nos sumamos, nos multiplicamos.

V. Bibliografía consultada

- ANDERSON, R. S., y SPECK, B. W.**, «Oh what a difference a team makes: Why team teaching makes a difference», en *Teaching and teacher education*, 14(7), 1998, págs. 671-686.
- AUSUBEL, D. P.** (1968) *Educational Psychology: A cognitive View*, Holt, Rinehart, and Winston, New York, 1968.
- BAUWENS, J. y HOURCADE, J. J.**, «Making co-teaching a mainstreaming strategy» en *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 35(4), 1991, págs. 19-24.
- BAUWENS, J., y HOURCADE, J. J.**, *Cooperative teaching: Rebuilding the school-house for all students*. Pro-Ed, 8700 Shoal Creek Blvd., Austin, 1995.
- BAUWENS, J., HOURCADE, J. J. y FRIEND, M.**, «Cooperative teaching: A model for general and special education integration». en *Remedial and Special Education*, 10(2), 1989, págs.17-22.
- BOULAY, M. R.**, *Teacher content and pedagogical learning in secondary team teaching settings*, Boston University, 2005
- BUCKLEY, F. J.**, *Team teaching: what, why, and how?*, Sage Publications, 1999.
- COTRINA, M., GARCÍA GARCÍA, M., y CAPARRÓS-MARTÍN, E.**, «Ser dos en el aula: Las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria», 2017.
- CASTRO ZUBIZARRETA, A., BRIONES PÉREZ, E. e IZQUIERDO MAGALDI, B.** (2017, July). «La co-docencia en el contexto universitario como estrategia para la innovación docente». en *In-Red 2017. III Congreso Nacional de innovación educativa y de docencia en red*, 2017, págs. 670-682. Editorial Universitat Politècnica de València.
- CRAWFORD, R., y JENKINS, L. E.**, «Making pedagogy tangible: Developing skills and knowledge using a team teaching and blended learning approach». En *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 8, 2018.
- DONNISON, S., EDWARDS, D., ITTER, D., MARTIN, D. y YAGER, Z.**, «Reflecting on improving our practice: Using collaboration as an approach to enhance first year transition in higher education», En *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), 2, 2009
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, M.**, «Del aislamiento en la escuela a la codocencia en el aula: Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo», en *Participación Educativa*, Revista del Consejo Escolar del Estado, núm. 7(10), 2020, págs. 15-28.

- FULLANA, A. P., TAPIA, B. F., MUT, M. B. A., FERRER, F. A. V., SÁNCHEZ-ESCRIBANO, M. I. M. & VADELL, I. A. M.**, «Co-teaching y co-working: una nueva estrategia en la enseñanza del derecho». In *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del derecho*, 2017, (págs. 243-253). Huygens.
- KERIN, M., Y MURPHY, C.**, «Exploring the impact of coteaching on pre-service music teachers». en *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2015, 43(4), págs. 309-323.
- KESTIN, T., BELT, M., DENBY, L., ROSS, K., THWAITES, J. y HAWKES, M.**, *Cómo empezar con los ODS en las universidades. una guía para las universidades, los centros de educación superior y el sector académico*, 2017, Melbourne, Australia: SDSN Australia/Pacific.
- MALDONADO-DEVIS, M. y SOTOMAYOR, V.**, «Estrategias de co-enseñanza: Matemáticas y economía». En *Suma*, 2022, 99, págs. 9-15.
- MANSELL, J.**, «Team teaching in Further Education», en *Educational Research*, 2006, 17(1), 19-26.
- MOREIRA, M. A.**, «¿Al final, qué es aprendizaje significativo?», En *Curriculum: revista de teoría, investigación y práctica educativa*. La Laguna, España. N.º 25, 2012, págs. 29-56.
- MURPHY, C. y SCANTLEBURY, K.**, «Introduction to coteaching». en *Coteaching in International Contexts*, 2010, págs. 1-7. Springer, Dordrecht.
- RAMOS-GALARZA, C.**, «Diseños de investigación experimental». En *Ciencia-América*, 2021, 10 (1), págs. 1-7.
- RIECKMANN, M.**, *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible: Objetivos de aprendizaje*. 2017, UNESCO Publishing.
- ROTH, W. M., Y TOBIN, K. G.**, *At the elbow of another: Learning to teach by coteaching* (Vol. 204). 2002, Peter Lang Pub Incorporated.
- SHIBLEY, I. A.**, «Interdisciplinary team teaching: Negotiating pedagogical differences», En *College teaching*, 2006, 54(3), págs. 271-274.
- WENGER, M. S., Y HORNYAK, M. J.** (1999). «Team teaching for higher level learning: A framework of professional collaboration», *Journal of Management Education*, 1999, 23(3), págs. 311-327.

PARTE 2

RETOS DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

CAPÍTULO 6

DE KIEV A VALENCIA. CONOCIENDO EL RÉGIMEN DE EXTRANJERÍA APLICABLE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DESPLAZADOS POR LA GUERRA DE UCRANIA

Carmen Azcárraga Monzonís

Profesora Titular de Derecho internacional privado

Departamento de Derecho internacional «Adolfo Miaja de la Muela»

Universitat de València

carmen.azcarraga@uv.es

I. Planteamiento

La innovación docente se ha erigido en la actualidad como un elemento más de la enseñanza universitaria. La labor del profesorado en esta etapa educativa postobligatoria se ha visto obligada a evolucionar, con más o menos acierto, al compás no solo del impulso del denominado «Plan Bolonia», que supuso un giro radical de enfoque pasando el sistema educativo de estar centrado en el profesor a pivotar alrededor del estudiante y de su proceso de aprendizaje¹, sino también de las necesidades propias de cualquier actividad dirigida a la formación de una juventud que demanda otras metodologías de enseñanza.

1. Cf. LLADÓ MARTÍNEZ, A., «El papel del profesorado universitario español ante el nuevo modelo europeo de educación superior y el despliegue tecnológico en la docencia», en *IDP: revista de Internet, derecho y política = revista d'Internet, dret i política*, n.º 37, 2023, pág. 5.

A mi juicio, la clase magistral no puede ni debe desaparecer de las aulas universitarias ya que el estudiantado necesita contar con una base teórica y herramientas suficientes que les permitan enfrentarse a los problemas legales con solvencia, lo que solo pueden adquirir con la transmisión tradicional del conocimiento desde la persona conocedora de la materia hacia aquella que la está aprendiendo. Ahora bien, lo anterior no es incompatible para que junto con esa enseñanza teórica clásica se utilicen también otras metodologías docentes que favorezcan la transmisión de ese conocimiento potenciando otro tipo de habilidades y capacidades del estudiantado, que pasa de ser un mero espectador a participar activamente en su propio aprendizaje.

Son muchas las metodologías de innovación docente que hemos ido aprendiendo con los años y que se encuentran a nuestro alcance; algunas más idóneas que otras dependiendo de la disciplina, la asignatura concreta y los objetivos perseguidos. Los actuales métodos se sustentan básicamente en tres principios o ejes²: una mayor implicación y autonomía del estudiante; el empleo de metodologías de enseñanza más activas; y un nuevo papel del profesorado como agente creador de entornos de aprendizaje que estimulen a los alumnos. Asimismo, ha de tenerse en cuenta que la implementación de cualquier iniciativa innovadora conlleva no solo un esfuerzo adicional para todas las partes implicadas, sino también tiempo de preparación y ejecución. Por lo anterior, conviene seleccionar adecuadamente la más pertinente según el tiempo del que se disponga dentro del calendario académico.

Este mismo ejercicio preliminar —qué metodología más adecuada escoger de acuerdo con el tiempo del que se disponía— se planteó a la hora de decidir la actividad que se pretendía desarrollar durante el curso académico 2023/2024 como miembro del Proyecto de innovación dirigido por la Profesora María Elena Cobas Cobiella titulado «Aprendizaje cooperativo. Los mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo». En este marco, la iniciativa que será explicada en el siguiente apartado se desarrolló en la asignatura «Nacionalidad y Extranjería». Se trata de una materia optativa incluida en el itinerario jurídico-internacional del cuarto curso del Grado en Derecho de la Universitat de València que cuenta con una carga lectiva de 4,5 créditos.

Antes de comenzar a explicar la parte correspondiente al Derecho de extranjería, me planteé diversas preguntas iniciales para concebir la actividad a desarrollar. 1. ¿Qué tema del programa docente convendría seleccionar con este fin? 2. ¿Qué metodología innovadora iba a utilizar y con qué objetivos? Estas preguntas fueron respondidas en los términos que explicaré seguidamente.

2. Cf. TALÉNS VISCONTI, E.E., «El aprendizaje cooperativo como vehículo de innovación docente en ciencias jurídicas», en *Actualidad jurídica iberoamericana*, n.º 4, 2, 2016, pág. 205.

1.1. Tema del programa seleccionado

Para responder a la primera pregunta reflexioné inicialmente sobre ciertos temas en los que concurrían determinadas características. Actuales, complejos, controvertidos y de especial trascendencia desde el punto de vista social o incluso humanitario, desde el convencimiento de que el Derecho de extranjería tiene un componente humano que, a mi juicio, no es posible obviar cuando se explica esta materia. Esta rama del ordenamiento jurídico regula el estatuto jurídico en España de personas con perfiles, nacionalidades y proyectos migratorios muy dispares; que han abandonado sus países por motivos diferentes, con distintos niveles socioeconómicos y con una intención de permanencia en ocasiones temporal y otras veces definitiva.

A grandes rasgos, todas esas situaciones se regulan en cuatro regímenes diferenciados: el de ciudadanos europeos y sus familiares, el relativo a la protección internacional (derecho de asilo, entre otras figuras), el régimen general de extranjería y el denominado «régimen de emprendedores»³. En este último escenario, además, la normativa regula situaciones tan heterogéneas que cubren desde la residencia de una persona extranjera extracomunitaria que invierte dos millones de euros en títulos de deuda pública española hasta la de otra que ha permanecido en España en situación administrativa irregular durante años desempeñando actividades laborales sin autorización, pasando por la que desplaza temporalmente con fines turísticos o la que es retenida en un Centro de Internamiento de extranjeros a la espera de expulsión.

Dentro del ámbito de la protección internacional, por otra parte, existen también distintas situaciones. A modo de ejemplo, desde la persona que llega a España huyendo de una persecución por motivos religiosos, de género o de orientación sexual a la que solicita protección internacional en nuestro país tras haber abandonado el de origen debido a un conflicto armado. Sería precisamente dentro de este último supuesto en el que se decidió insertar la actividad

-
3. A grandes rasgos, el marco jurídico de la extranjería en España se conforma por las siguientes normas: la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (BOE núm. 10, de 12/01/2000) y el Reglamento de desarrollo (Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009 (BOE núm. 103, de 30/04/2011)), Real Decreto 240/2007, de 16 de febrero, sobre entrada, libre circulación y residencia en España de ciudadanos de los Estados miembros de la Unión Europea y de otros Estados parte en el Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo (BOE núm. 51, de 28/02/2007), la Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria (BOE núm. 263, de 31/10/2009) y su Reglamento de desarrollo (Real Decreto 203/1995, de 10 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de aplicación de la Ley 5/1984, de 26 de marzo, reguladora del derecho de asilo y de la condición de refugiado, modificada por la Ley 9/1994, de 19 de mayo (BOE núm. 52, de 02/03/1995)) y la Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización (BOE núm. 233, de 28/09/2013).

de innovación con ocasión de un tema de actualidad como la guerra de Ucrania que ha conllevado novedades destacables en el ámbito de la extranjería.

Como es sabido, el 24 de febrero de 2022, las fuerzas armadas rusas iniciaron una intervención militar en Ucrania bajo la orden del Presidente Vladimir Putin. La guerra volvía a Europa tras décadas de paz y, con ello, los desplazamientos masivos de personas que huyen de conflictos armados dentro de este continente.

Estas circunstancias condujeron a la activación por primera vez en la Unión Europea de la Directiva 2001/55/CE, de 20 de julio de 2001, relativa a las normas mínimas para la concesión de protección temporal en caso de afluencia masiva de personas desplazadas y a medidas de fomento de un esfuerzo equitativo entre los Estados miembros para acoger a dichas personas y asumir las consecuencias de su acogida⁴. Este régimen ha permitido una acogida ágil en el territorio de la Unión para estas personas, algo que no hubiera sido posible haciendo uso de los sistemas nacionales ordinarios para solicitar protección internacional, los cuales hubieran quedado colapsados ante la llegada a las puertas de la Unión Europea de millones de personas desplazadas al mismo tiempo.

En España, tal Directiva fue transpuesta en su día por el Real Decreto 1325/2003, de 24 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento sobre régimen de protección temporal en caso de afluencia masiva de personas desplazadas⁵. Con la guerra de Ucrania, veinte años después, la activación de la Directiva de 2001 por parte del Consejo Europeo, ha supuesto además la adopción de otros instrumentos normativos para regular este particular régimen aplicable a los ucranianos en nuestro país —extensible a no nacionales, como refugiados en Ucrania o extranjeros que residían allí cuando estalló el conflicto—.

Desde el punto de vista del Derecho de extranjería, el estatuto de la «protección temporal por la afluencia masiva de personas desplazadas» se ha considerado más beneficioso en el ámbito de la protección internacional que el tratamiento que reciben otras personas extranjeras procedentes de países que lidian asimismo con situaciones de guerra más o menos recientes.

Desafortunadamente, millones de personas se ven obligadas a abandonar sus países por este motivo, principalmente en Asia y África, emprendiendo largos y peligrosos trayectos hasta llegar a Europa en busca de un futuro en un contexto en paz. Los cauces existentes para solicitar protección internacional les obligan con carácter general a pisar suelo europeo, español en nuestro caso, constatándose en la práctica una enorme dificultad no solo para alcanzar territorio nacional sino también, una vez aquí, para conseguir siquiera una cita para solicitar esta protección y eventualmente, tras meses o incluso años de espera, una concesión del estatuto de refugiado o de pro-

4. DOCE núm. 212, de 7/08/2001.

5. BOE núm. 256, de 25/10/2003.

tección subsidiaria —figura esta última que recoge precisamente la imposibilidad de regresar al país de origen por la existencia de un conflicto armado, interno o internacional⁶—.

La protección temporal basada en este régimen, sin embargo, se concedió al estallar la guerra de Ucrania en 24 horas desde la llegada a territorio nacional. Tiene una duración de un año, renovable automáticamente por otro año más, hasta un máximo de tres años excepcionalmente, a la luz de las circunstancias concurrentes en el momento de la valoración. Recientemente los Estados miembros de la Unión Europea han acordado prorrogar esta protección hasta el 4 de marzo de 2025⁷.

Pasados ya dos años de aquellos hechos, la guerra continúa y millones de ucranianos siguen todavía fuera del país⁸, constituyendo todo lo anterior un panorama de innegable interés para el análisis y la reflexión crítica desde el Derecho de extranjería, como así se propuso a los estudiantes de esta asignatura.

1.2. Metodología y objetivos perseguidos

Dentro del amplio espectro de metodologías que ofrece hoy en día la innovación docente, el marco del proyecto de innovación en el cual se inserta esta actividad condujo a utilizar la metodología del aprendizaje cooperativo, que promueve de forma activa la participación del alumno, basándose en la ayuda mutua bajo la dirección activa del profesor⁹. Un conjunto de estudiantes debía pues unirse con un fin común: explicar a sus compañeros y compañeras el régimen de extranjería que dentro de la protección internacional se ha otorgado a las personas que han llegado a la Unión Europea y, en particular, a nuestro país como consecuencia de la invasión de Ucrania.

El producto final a través del cual debían trasladar a la clase la información obtenida se dejó a su consideración. Se les concedió plena libertad mientras no transmitieran esos conocimientos por medio de una mera exposición oral. Tampoco se les permitió utilizar una presentación de power point. Debían consensuar la forma más idónea para explicar lo aprendido de una manera creativa, preferentemente visual y que fuera más allá de lo teórico.

6. Artículos 4 y 10 de la Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria.

7. Información disponible en (consultado el 22 de febrero de 2024): <https://www.consilium.europa.eu/es/press/press-releases/2023/09/28/ukrainian-refugees-eu-member-states-agree-to-extend-temporary-protection/>.

8. Más de seis millones de personas, según datos del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (fuente consultada el 22 de febrero de 2024): <https://data.unhcr.org/es/situations/ukraine>

9. Cf. COBAS COBIELLA, M.E., «A propósito del aprendizaje cooperativo», *Actualidad jurídica iberoamericana*, n.º 4, 2, 2016, pág. 161.

Por otra parte, los objetivos perseguidos con la configuración y ejecución de esta actividad fueron variados. Los clasificaremos según los destinatarios.

Por un lado, los previstos para las personas que se sumaron a la propuesta. La participación en esta actividad pretendía, además de la adquisición de conocimientos, potenciar distintas habilidades: el trabajo en equipo, la distribución de las tareas a realizar entre sus miembros, la organización de ese trabajo en el plazo concedido, la búsqueda de información en fuentes fiables, el descarte de información irrelevante o no fiable, la potenciación del ingenio y la creatividad a la hora de transmitir los conocimientos adquiridos a sus compañeros de clase, y el perfeccionamiento de las habilidades de oratoria.

Por otro lado, los resultados de los que se iba a beneficiar todo el grupo, tanto los participantes en la actividad como los restantes miembros, eran también variados. Se concibió como una oportunidad no solo para aprender Derecho de una forma diferente a la clásica lección magistral sino también para reflexionar acerca de su aplicación práctica y de cómo factores políticos, económicos, geoestratégicos e incluso culturales pueden afectar —y de hecho afectan— al tratamiento legal que se está dispensando a las personas extranjeras, en Europa en general y en España en particular.

Junto con lo anterior, se consideraba un objetivo de primer orden fomentar el espíritu crítico desde la perspectiva de los derechos humanos, una necesidad formativa de la que se ha hecho eco Naciones Unidas, organización que ha destacado la educación y formación sobre la igualdad, derechos humanos y no discriminación, inclusión y respeto de la diversidad con el fin de construir sociedades inclusivas y pacíficas¹⁰. La extranjería es una materia especialmente idónea en este sentido, y en particular la protección internacional motivada por la huida de conflictos armados.

Esta materia afecta a millones de personas en el mundo en zonas geográficas más o menos alejadas de España, en circunstancias extremadamente adversas que les conducen a tomar decisiones desesperadas y a emprender caminos de no retorno a otras latitudes en busca de paz y protección, unas situaciones que parte de nuestro estudiantado vive como ajenas a su día a día. Forma parte de la misión de la Universidad formar juristas y ciudadanos comprometidos con los derechos humanos, entre otros motivos porque esta clase de formación «implica asumir un compromiso ético para las profesiones futuras»¹¹.

10. Cf. GARCÍA MEDINA, J., «Aprendizaje cooperativo y tic para educar y proteger derechos humanos», en CRUZ ÁNGELES, J. y GUTIÉRREZ CASTILLO, V.L. (coord.), *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, vol. 1, 2021, pág. 105.

11. Cf. SOLANES CORELLA, A. y GARCÍA MEDINA, J., «La formación en derechos humanos a través del aprendizaje cooperativo», en *UNIVEST 2013: IV Congreso Internacional Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo*, Universitat de Girona, 2013, pág. 1.

II. Desarrollo de la actividad

El primer día de clase de la parte de extranjería de la citada asignatura planteé al alumnado presente la posibilidad de participar en un proyecto de innovación con el objetivo principal descrito. La participación no se planteó como obligatoria debido esencialmente a dos motivos. En primer lugar, en aras de la necesaria seguridad jurídica y respeto hacia las condiciones de evaluación publicadas ya que la actividad no constaba expresamente en el Anexo a la Guía Docente. En segundo lugar, porque resulta muy complicado insertar ciertas actividades de innovación en la docencia de un grupo con más de sesenta personas matriculadas. Lo que se pretendía era que un único punto del programa fuera objeto de esta actividad y ello solo era posible apelando a la voluntariedad de aquellas personas que consideraran interesante sumarse a esta propuesta.

Con el fin de que se entendiera correctamente el marco en el cual se insertaba, expliqué tanto la metodología a seguir como el contexto histórico y el impacto que han tenido en las migraciones internacionales y en el Derecho de extranjería los desplazamientos masivos desde Ucrania a otros países.

Realizadas las explicaciones básicas oportunas, un total de diez alumnas se animaron a participar. Dado que el número era elevado, decidí organizar dos grupos. Cada uno de ellos analizaría la perspectiva de una familia procedente de un conflicto armado que se está produciendo en distintos puntos del planeta. Un grupo trabajaría la situación de una familia desplazada desde Ucrania, tal y como inicialmente estaba previsto, y el otro, la de otra familia procedente de algún país africano en guerra, si bien las estudiantes solicitaron cambiar a una familia palestina que ha huido de los bombardeos de Israel, otro conflicto internacional que empezaba a vivir una escalada de violencia sin precedentes en aquel momento.

Esta comparativa les iba a permitir responder a las siguientes preguntas:

¿Qué tratamiento legal se ha otorgado desde la extranjería, en la Unión Europea y en España, a las personas desplazadas por la guerra de Ucrania?
¿Ha sido el mismo que el dispensado a otras personas extranjeras que han huido por el mismo motivo desde otros países en conflicto?

Los dos equipos tuvieron alrededor de un mes y medio para pensar y ejecutar sus respectivos trabajos y ambos los expusieron el último día de clase. Los dos eligieron elaborar un vídeo para transmitir a los compañeros el encargo realizado, si bien de contenido diverso.

El equipo que trabajó sobre Ucrania realizó un documental con entrevistas a una abogada especializada en extranjería e incluso a una familia de ucranianos residente en Valencia, interesándose por su salida del país, los trámites que tuvieron que hacer y las condiciones de su residencia en España.

Por su parte, el equipo que trabajó sobre Palestina optó por teatralizar las vivencias de una familia de gazatíes a su llegada a España, siendo las mismas estudiantes las protagonistas de la historia caracterizadas de diferentes personajes; unas, funcionarias de la Administración, otras, las personas solicitantes de protección internacional. Decidieron que la historia finalizara concediéndoles el estatuto de protección subsidiaria.

III. Conclusiones

Los resultados obtenidos con la actividad desarrollada son múltiples y satisfactorios en términos generales, pudiéndose señalar algún aspecto a mejorar. En paralelo con los objetivos que se perseguían, los alumnos adquirieron conocimientos de una forma diferente a la clásica exposición oral de contenidos por parte de la profesora y además las participantes en la iniciativa trabajaron en equipo durante varias semanas, periodo durante el cual fue posible confirmar su interdependencia e interacción personal positivas.

Se distribuyeron las tareas considerando lo que cada una de ellas podía aportar al conjunto del grupo. Como ellas mismas relataron, cada una contribuyó con diferentes conocimientos, iniciativas y habilidades que, sumados, permitieron alcanzar el producto final. Por ejemplo, conocimientos en la edición de vídeos, contactos para entrevistar a la abogada experta en extranjería y localizar ciudadanos ucranianos, la redacción del guion de la pieza teatral relativa a la familia palestina o la interpretación de los diferentes roles en los vídeos realizados.

En el aprendizaje cooperativo y, en particular, en el trabajo en equipo, la responsabilidad resulta en ocasiones complicado de medir ya que no es sencillo deslindar quién ha trabajado y quién no, y en el primer caso, en qué medida. A pesar de ello, en esta ocasión las estudiantes implicadas mostraron cohesión a la hora de desempeñar la misión asignada y también se apreció honestidad, ya que una de ellas avisó de que no debía serle considerada la actividad al no poder continuar formando parte de esta por motivos personales.

Por otra parte, los dos grupos debieron organizar todas estas tareas en un determinado plazo. Se fijó como fecha límite de presentación de los trabajos a los compañeros el último día de clase antes de las fiestas navideñas, advirtiendo a ambos grupos que deberían ser visualizados por la profesora al menos con una semana de antelación por si se detectaban incorrecciones que debieran ser subsanadas con posterioridad. Sin embargo, en este aspecto cabe señalar que no fue posible realizar tareas de supervisión y orientación a lo largo del proceso.

Ninguno de los dos grupos solicitó ayuda durante la elaboración de los proyectos a pesar de que me interesé por ello en diferentes ocasiones, ni los presentó con suficiente antelación como para que estas funciones se

pudieran desarrollar con el fin de colaborar en el impulso de los trabajos y de supervisar los contenidos jurídicos. Uno de ellos lo remitió horas antes de tener que exponerlo y el otro ni tan siquiera con ese margen; lo emitió directamente en clase. Lo anterior generó cierta inquietud por si se transmitían contenidos no acordes a Derecho, pero no fue finalmente el caso, lo que se valora positivamente desde el punto de vista de los objetivos relacionados con la obtención de información en fuentes fiables.

Otros objetivos como la potenciación del ingenio y la creatividad a la hora de transmitir los conocimientos adquiridos se confirmaron sobradamente. Las estudiantes se esforzaron por alejarse de la clásica exposición oral y utilizaron herramientas y metodologías innovadoras. Antes de emitir los vídeos, uno de los grupos explicó brevemente lo que se iba a visualizar. Solo una estudiante tomó la palabra, respecto de la cual es de destacar su correcta expresión oral.

Terminan estas líneas con la valoración de la consecución del objetivo más destacable: la importancia de formar en derechos humanos, con una perspectiva humanitaria, lo que ha permitido confirmar que el tratamiento concedido desde la extranjería a las personas desplazadas por el conflicto de Ucrania ha sido el adecuado, al mismo tiempo que se ha considerado deseable que esa ágil acogida se extendiera en la práctica a personas procedentes de otros países que llegan a suelo europeo en idénticas circunstancias desde otras latitudes.

CAPÍTULO 7

ALEGATO A FAVOR DE LA LIBERTAD DE CIRCULACIÓN EN EL MUNDO UNIVERSITARIO: REQUISITO ESENCIAL PARA UN ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EFICAZ

Benoît Saïdi

Doctor en derecho privado, Profesor temporal en la Faculté de Droit de l'Université de Perpignan (France), Centre de Droit Économique et du Développement YS. benoit.saïdi@univ-perp.fr

«Vivir en buena sociedad, colegialmente, moralmente y estudiando».

Robert de SORBON, siglo XIII.

Fundador de la Université de la Sorbonne en París.

I. Planteamiento

Si se plantea el tema de innovación en la docencia dentro del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, se trata necesariamente de una cuestión de libertades. En primer lugar, la libertad de enseñanza superior, que implica tanto el derecho de los estudiantes a estudiar como el derecho de los profesores a enseñar. En segundo lugar, es imperativo abordar la libertad de investigación, que implica, para los investigadores, tanto el derecho a elegir libre e independientemente sus temas de investigación, el libre acceso a las fuentes y datos necesarios para su trabajo, como el derecho a disponer libremente de los resultados de su investigación, en particular publicándolos y presentándolos libremente, incluso en sus cursos o en reuniones con sus homólogos. Sin embargo, el hecho es que el requisito previo para todo lo que se acaba de describir es una libertad fundamental que no siempre es evidente en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Homenaje. La elección de este tema obedece al deseo de rendir homenaje a un hombre político francés que falleció el 27 de diciembre de 2023; día en que Francia perdió al «*padre fundador*» del programa de intercambio de estudiantes Erasmus. Jacques DELORS, Presidente de la Comisión Europea de 1985 a 1995, sentó las bases de una iniciativa que años más tarde sería alabada en toda la Unión Europea.

Enfoque histórico. La idea de educación a escala europea está históricamente ligada a la idea misma de educación. En la Edad Media, y de nuevo durante el Renacimiento, personal eclesiástico, estudiantes y profesores viajaban a través de fronteras políticas seculares entre los principales centros de aprendizaje, primero los monasterios y después las universidades. Esto se conocía como *peregrinatio academica*¹. La circulación de las personas y la difusión del saber están indisolublemente unidas. En el pasado, ser un erudito implicaba casi imperativamente ser un viajero, y esto es lo que el filósofo Erasmo de Rotterdam² encarnaba en Europa, y lo que Ibn Battûta³ encarnaba en el mundo árabe. El nombre de Erasmo se ha convertido en una figura emblemática del humanismo europeo, razón por la cual la Comunidad, y más tarde la Unión Europea, lo utilizaron simbólicamente como acrónimo de su principal acción en el ámbito de la educación: Erasmus (*EuRopean Action Scheme for the Mobility of University Students*)⁴. Pero, ¿de dónde surgió ese loco deseo de los europeos de tomarle la medida al Viejo Continente enriqueciéndose con las culturas que lo componen, sobre todo en términos de conocimientos? De hecho, esta iniciativa no era nada nuevo, ya que se remontaba al siglo XVIII. En aquella época, los jóvenes de las familias más ricas viajaban por Europa (Francia, Alemania, España, Países Bajos o Italia), normalmente con un tutor, con el único objetivo de perfeccionar su formación y aumentar sus intereses, durante o después de sus estudios. En el pasado, esta práctica se conocía como *Grand Tour*⁵; se había hecho necesaria para los jóvenes destinados a carreras importantes en la administración o

-
1. Cf. BARBATO, J-C, *Education*, JurisClasseur Europe Traité, Lexis, Paris, 2023, Fasc. 2500.
 2. Cf. RODRIGUEZ SANTIDRIAN, P. (trad.), *Elogio de la locura*, Alianza Editorial, Madrid, 1984, pág. 200; *Educacion del principe cristiano*, Editorial Tecnos, Madrid, 2007, pág. 224.
 3. Cf. BATTUTA, I., *The Travels of Ibn BATTUTA in the Near Est, Asia and Africa, 1325-1354*, Dover Publications Inc., Mineola, 2005, pág. 272.
 4. BARBATO, J-C, *op. cit.*
 5. Cf. BLACK, J., *The British abroad. The Grand Tour in the Eighteenth century*, Gloucestershire, Sutton Publishing Ltd, Stroud, 1996, pág. 384; MIRALPEIX VILAMALA, F., *El Grand Tour de Josep Anton de Cabanyes I Ballester (1797-1852)*, Memoria Artium, Girona, 2022, pág. 228; HIBBERT, C., *The Grand Tour*, Thames Methuen, Londres, 1987, pág. 256; TREASE, G., *The Grand Tour*, Heinemann, Londres, 1967, pág. 251; CHESSEX, P., «Grand Tour», en *Dictionnaire européen des Lumières*, Paris, PUF, 1997, págs. 518-521; BOUTIER, J., «Le grand tour: une pratique d'éducation des noblesses européennes (xvie-xviii siècles)», en *Le voyage à l'époque moderne, Bulletin de l'Association des Historiens modernistes des Universités*, n.º 27, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, Paris, 2004, págs. 7-21.

el gobierno. Los especialistas identificaron algunos de los grandes nombres que hicieron el *Grand Tour* y dejaron su huella en los temas en los que trabajaron. Algunos ejemplos son los escritores y filósofos franceses MONTESQUIEU y CHATEAUBRIAND; el rey francés LOUIS-PHILIPPE I; los pintores españoles VELÁZQUEZ y MELÉNDEZ⁶.

Europa y docencia. Hoy en día, este enfoque a la europea del conocimiento, la investigación y la enseñanza está siendo fomentado por la Unión Europea, y especialmente por la Comisión Europea, que en 2020 reafirmó su ambición de establecer un espacio europeo de la educación para 2025. El objetivo final, fijado en 2010, es crear un Espacio Europeo de Educación Superior, fruto de las reflexiones derivadas de la Declaración de Bolonia de 1999. Este Espacio Europeo de Enseñanza Superior no puede nacer sin una auténtica cooperación interestatal en materia de enseñanza e investigación. Las universidades europeas deben armonizar primero sus prácticas y métodos a escala nacional antes de plantearse una armonización a escala europea. El *Global Public Policy Institute* y *Scholars at Risk* han creado un índice de Libertad Académica que abarca más de 170 países, mientras que la Asociación Europea de Universidades ha elaborado un índice de autonomía universitaria en 29 países europeos. El proyecto InsPIREurope, apoyado por *Scholars at Risk* y la Asociación Europea de Universidades, ayuda a investigadores de todas las nacionalidades en peligro, gracias sobre todo a la financiación de la Unión Europea a través de las acciones *Marie SKODOWSKA-CURIE*⁷.

Europa, docencia y libertades. Lo cierto es que la existencia de este proyecto de Espacio Europeo de Educación Superior no puede ser imaginada sin la combinación de libertades. La primera es la libertad académica, ha sido durante mucho tiempo un valor implícito en Europa, y sólo era objeto de un consenso tácito⁸. Sólo ha sido definida recientemente por los países miembros del Convenio de Bolonia⁹. Por último, la libertad académica implica obligaciones para los gobiernos: respetarla, protegerla y promoverla. Es en sí misma «una libertad hecha de libertades»: combina la libertad de pensamiento y la libertad de expresión, y sobre todo la libertad de enseñanza. También cabe mencionar una libertad muy importante, que es la libertad de investigación, que implica, para los investigadores, tanto el derecho a elegir libremente sus temas de investigación, el libre acceso a las fuentes y datos necesarios para su trabajo, como el derecho a disponer libremente de los

6. Cf. GILLES, B., *Le Grand Tour revisité: Pour une archéologie du tourisme: le voyage des Français en Italie, milieu XVIIIe - début XIXe siècle*, Publications de l'École française de Rome, Rome, 2008, págs. 145-176.

7. Cf. *Libertad académica en Europa; Propuesta de resolución n.º 282 (2021-2022)* del Sr. André Gattolin, presentada al Senado francés el 9 de diciembre de 2021.

8. Cf. *Ibid.*

9. Comunicado de Roma, adoptado el 19 de noviembre de 2020, en la Conferencia Ministerial del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como parte del Proceso de Bolonia.

resultados de sus investigaciones, en particular publicándolos y presentándolos libremente, incluso en sus cursos. Sin embargo, a menudo se pasa por alto otra libertad fundamental, aunque sea imperativa y necesaria, y no sea evidente ni se aplique en todo el mundo: la libertad de circulación, que está estrechamente vinculada a un tríptico formado por la libertad de investigación, la libertad de pensamiento y la libertad de expresión. Estas libertades son comúnmente compartidas por los países miembros de la Unión Europea. Sin embargo, hay que ser lúcidos y reconocer que la protección de estas libertades, y más concretamente la relativa a la libre circulación de profesores-investigadores, se basa en fundamentos jurídicos muy frágiles.

II. La frágil libertad de circulación de los profesores dentro del Espacio Europeo de Educación Superior

La libertad de circulación en los textos jurídicos. La libertad de ir y venir está consagrada en el artículo 2 del protocolo número 4 al Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las libertades fundamentales¹⁰; Francia la ha convertido en un principio de valor constitucional desde 1979¹¹ y España la ha grabado cuidadosamente en el mármol de su Constitución en el artículo 19¹². La libertad académica también está consagrada en la Constitución española en las letras b) y c) del apartado 1 del artículo 20¹³ y en el artículo 27¹⁴. Francia, en cambio, en comparación con casi todos sus

-
10. «Artículo 2. Libertad de circulación. 1. Toda persona que se encuentre legalmente en el territorio de un Estado tiene derecho a circular libremente por él y a escoger libremente su residencia. 2. Toda persona es libre de abandonar un país cualquiera, incluso el suyo. 3. El ejercicio de estos derechos no puede ser objeto de más restricciones que las que, previstas por la ley, constituyen medidas necesarias, en una sociedad democrática, para la seguridad nacional, la seguridad pública, el mantenimiento del orden público, la prevención del delito, la protección de la salud o de la moral, o la protección de los derechos y libertades de terceros. 4. Los derechos reconocidos en el párrafo 1 pueden igualmente, en ciertas zonas determinadas, ser objeto de restricciones previstas por la ley y que estén justificadas por el interés público en una sociedad democrática».
 11. *Conseil constitutionnel* (Francia), Sentencia n.º107 DC, 12 de julio de 1979, «*ponts à péages*»; *Recueil Dalloz*, publ. 1979, págs. 1691-1694.
 12. «Artículo 19. Los españoles tienen derecho a elegir libremente su residencia y a circular por el territorio nacional. Asimismo, tienen derecho a entrar y salir libremente de España en los términos que la ley establezca. Este derecho no podrá ser limitado por motivos políticos o ideológicos».
 13. «Artículo 20. 1. Se reconocen y protegen los derechos: a) A expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción. b) A la producción y creación literaria, artística, científica y técnica. c) A la libertad de cátedra. (...)».
 14. «Artículo 27. 1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades

homólogos europeos, está aislada en este punto. Sin embargo, la libertad de circulación es imprescindible para lograr la libertad de investigación; afortunadamente, la creación y el establecimiento del espacio Schengen forman parte de ello. Esta libertad de circulación permite a los investigadores de nuestro continente desarrollar un pensamiento verdaderamente europeo. La lectura de otros investigadores lo hace posible, pero también, más concretamente, los encuentros físicos que alimentan el diálogo, la crítica, la puesta en común y la controversia, y que pueden contribuir a corregir, madurar y aportar avances más o menos significativos. Ya se trate de reuniones en el domicilio privado de un investigador, en las universidades o de reuniones colectivas en coloquios nacionales o internacionales, la condición primordial para estos encuentros físicos, necesarios para los intercambios científicos, es la libertad de movimiento del investigador¹⁵. Esta libertad de circulación de los investigadores es una obligación en algunos países europeos, como creo que es el caso de España, donde los profesores están obligados a visitar periódicamente otros centros. En Francia no existe nada parecido... Al contrario, en Francia, un decreto de 1901, que afortunadamente nunca se adoptó, obligaba a los profesores investigadores a vivir en la ciudad de la universidad en la que estaban destinados.

Necesidad absoluta de reforzar la libertad de circulación de los profesores-investigadores. La novedad importante es la absoluta necesidad de reforzar la libertad de investigación y, por tanto, la libertad de circulación de los investigadores; un régimen jurídico específico más concreto y más protector merece ver la luz en Europa. Por consiguiente, las libertades que hemos mencionado, que permiten a los profesores e investigadores ejercer sus funciones sin estar sometidos a presiones económicas, políticas o de cualquier otro tipo, deben ir acompañadas de verdaderas garantías promovidas a escala de la Unión Europea. Más concretamente, la libertad académica no es un privilegio concedido a una casta académica, sino un valor democrático fundamental. Las violaciones de la libertad académica son perjudiciales

fundamentales. 3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. 4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita. 5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes. 6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales. 7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca. 8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes. 9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca. 10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca».

15. Cf. BIN, F., TOUZIL-DIVINA, M. (*dir.*), Liberté(s)! En Turquie? En Méditerranée! En hommage au professeur Ibrahim Kaboğlu, coll. «Revue Méditerranéenne de Droit Public Vol. IX», L'építoge-LGDJ, Paris, juin 2018, págs. 69-77.

no sólo para la comunidad científica, sino para la sociedad en su conjunto. Dado que su corolario es la integridad científica, que implica el respeto de los principios de fiabilidad, honestidad y responsabilidad, la libertad académica es también un remedio contra la creciente desconfianza en la ciencia. Al garantizar una educación libre, plural y contradictoria que despierte el espíritu crítico, es también un remedio contra el repliegue sobre uno mismo, el comunitarismo y la atrofia del debate público¹⁶. Estas libertades, que son también y sobre todo derechos, son en realidad más una cuestión de usos y costumbres que de disposiciones jurídicas: por eso algunos autores proponen desde hace algunos años que la costumbre se refuerce con otras fuentes del derecho. Es cierto que a algunos autores les gusta vincular la libertad de circulación de los profesores-investigadores a la de los trabajadores, pero en nuestra opinión se trata de dos libertades profundamente distintas. Pueden combinarse, pero no equipararse. Según jurisprudencia reiterada, los profesores figuran entre los beneficiarios de la libre circulación de personas. Se les aplica principalmente la libre circulación de trabajadores. De hecho, una sentencia relativa a un profesor en prácticas es el principal caso sobre la definición del concepto de trabajador¹⁷. Los profesores responden a la definición de trabajador: prestan servicios educativos durante cierto tiempo en el marco de un sistema educativo público o privado y bajo su dirección, a cambio de lo cual reciben una remuneración. Así pues, el Tribunal ha calificado a los profesores universitarios de trabajadores en el sentido del Tratado¹⁸. Los investigadores que trabajan para organismos públicos también pueden beneficiarse de la libre circulación de trabajadores¹⁹. Esta inclusión de los profesores en la categoría de trabajadores se aplica por igual a la enseñanza pública y privada²⁰. Por consiguiente, los profesores se benefician plenamente de la libre circulación de trabajadores establecida en el artículo 45 del TFUE y precisada, en particular, por el Reglamento (UE) n.º 492/2011, de 5 de abril de 2011, sobre la libre circulación de trabajadores²¹. Para nosotros, las libertades mencionadas hasta ahora son evidentes. En cambio, no es el caso de todos los países que figuran en la lista de signatarios del Convenio de Bolonia; en particular Turquía y Rusia, por citar sólo dos de los cuarenta y ocho países de la lista. Cabe mencionar un ejemplo de un triste aconteci-

16. *Libertad académica en Europa; Propuesta de resolución n.º 282 (2021-2022)* del Sr. André GATTOLIN, presentada al Senado francés el 9 de diciembre de 2021.

17. CJCE, 3 juill. 1986, aff. 66/85, D. Lawrie-Blum *c/* Land Baden-württemberg, *Rec. CJCE* 1986, p. 2121.

18. CJUE, 8 oct. 2020, aff. C-644/19, FT *c/* Universitatea „Lucian Blaga” Sibiu e.a.: ECLI:EU:C:2020:810.

19. CJCE, 16 juin 1987, aff. 225/85, Comm. *c/* République italienne : *Rec. CJCE* 1987, p. 2625.

20. CJCE, 15 mars 1988, aff. 147/86, Comm. *c/* République hellénique : *Rec. CJCE* 1988, p. 1637.

21. Jean-Christophe BARBATO, *Education, JurisClasseur Europe Traité*, Paris, Lexis, 2023, Fasc. 2500.

miento que tuvo lugar en Turquía. En 2017 este país dio un pésimo ejemplo de la falta de respeto a la libertad académica al despedir, por el decreto n.º 868 del 7 de febrero de 2017, al profesor Ibrahim KABOĞLU de su universidad junto con varios centenares de sus colegas²². Los pasaportes de todas estas personas habían sido confiscados, impidiéndoles dar clases en el extranjero o participar en conferencias internacionales²³...

El paso adelante que proponemos es, pues, vital: consagrar en los textos esta libertad de circulación de los profesores-investigadores europeos. Este paso adelante sería una innovación desde el punto de vista educativo, no sólo a escala nacional, sino más bien desde el punto de vista de la Unión Europea y de Europa en su conjunto.

III. Conclusiones

Para concluir, debemos ser siempre optimistas, con un poco de fatalismo y determinismo. En el momento de escribir estas líneas, cuando miramos lo que está ocurriendo al otro lado del Océano Atlántico, las elecciones americanas deberían colocar a Donald TRUMP por otros cuatro años como presidente de la mayor potencia del mundo. Hoy, la guerra está a nuestras puertas en Europa del Este y más allá en Oriente. Por último, China se está convirtiendo en una amenaza cada vez mayor para sus vecinos directos y para Occidente. Europa sólo puede actuar de una manera: como abanderada de la libertad, del conocimiento, de la tolerancia y, sobre todo, del pensamiento común que caracteriza lo que acabo de decir. Por último, ser europeos, es ser libres: libres en nuestros pensamientos, libres en nuestras palabras, libres en nuestras acciones y libres en nuestros movimientos. La historia está en marcha, y el camino está abierto de par en par para que construyamos y fortalezcamos nuestro Espacio Europeo de Educación Superior.

22. Cf. Bin, F., TOUZEIL-DIVINA, M. (*dir.*), Liberté(s)! En Turquie? En Méditerranée! En hommage au professeur Ibrahim Kaboğlu, coll. «Revue Méditerranéenne de Droit Public Vol. IX», L'építoge-LGDJ, Paris, juin 2018, págs. pp. 69-77.

23. *Ibid.*

CAPÍTULO 8

INNOVACIÓN DOCENTE: UNA REVISIÓN CRÍTICA Y PERSPECTIVAS DE FUTURO. ESPECIAL REFERENCIA A LA DOCENCIA DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

Carmen Uriol Egidio

PPL de Derecho Financiero y Tributario.

Universitat de València.

carmen.uriol@uv.es

I. Planteamiento: El Espacio Europeo de Educación Superior. Génesis y situación actual

El proceso de creación de un Espacio común Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) ha supuesto un cambio de orientación en lo que se refiere a la organización de las formas de enseñanza y al modo de aprender que se espera de quien estudia un grado universitario.

Esta cuestión ha tenido consecuencias de gran calado a la hora de diseñar la docencia de las asignaturas que integran los planes de estudio del Grado de Derecho; teniendo, como es lógico, un claro reflejo también en la producción científica sobre el tema, en la que puede observarse un incremento notable de estudios referentes a cuestiones metodológicas relativas a la docencia del Derecho.

Sin embargo, y es en esta cuestión en la que se va a centrar esta primera parte del trabajo, se ha profundizado y reflexionado poco sobre una de las principales implicaciones que ha tenido —y sigue teniendo— el EEES, que es la implantación de un modelo de educación basado en las competencias y en el aprendizaje¹.

1. *Cfr. una explicación del modelo proceso enseñanza-aprendizaje en DE MIGUEL DÍAZ. M.: Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior, Universidad de Oviedo, 2005, pp. 29 y 30.*

Valoraciones aparte —que, por supuesto, también se realizarán—, éste es el nudo gordiano de la cuestión, y donde radica la verdadera dificultad a la hora de concebir la docencia del Derecho Financiero y Tributario, y adaptarla a tales exigencias.

En primer lugar, se hace necesario, por tanto, conocer la génesis y el origen del EEES para, a continuación, centrarse en cómo debe ser una docencia del Derecho Financiero y Tributario que responda a esta nueva manera de concebir la docencia universitaria. Y, aunque parece ésta una obviedad, no es una cuestión baladí, ya que, como se indicará más adelante, se ha perdido de vista que es ésta la verdadera causa de la innovación docente, o, dicho de otra manera, las nuevas metodologías de aprendizaje son la consecuencia lógica de este nuevo modelo educativo. Poco o nada sirve innovar, si no se tiene presente que la innovación docente debe dirigirse a su consecución.

Las bases del EEES se sentaron el 19 de junio de 1999, con la denominada Declaración de Bolonia, orientándose este nuevo modelo educativo a la consecución de dos objetivos —que podrían considerarse estratégicos y que no deben perderse de vista—: el incremento del empleo en la Unión Europea y de la competitividad internacional del sistema europeo de educación superior.

La Declaración de Bolonia recogió seis objetivos adicionales, que fueron los siguientes:

1. La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.
2. La adopción de un sistema basado en dos ciclos: grado y master o doctorado.
3. El establecimiento de un sistema de créditos como el *European Credit Transfer and Accumulation System* (conocido por las siglas ECTS).
4. La promoción de la movilidad para el ejercicio de la libre circulación tanto para estudiantes como profesores, investigadores y personal técnico-administrativo.
5. La colaboración europea para garantizar la calidad y el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
6. La promoción de las dimensiones europeas necesarias en la enseñanza superior, especialmente en el desarrollo curricular.

En este contexto, el entonces denominado Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elaboró, en el año 2003, un Documento-Marco, con el título: «La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior»².

2. Su texto íntegro no está ya disponible en la actual página web del Ministerio, pero se puede consultar, entre otras, en la siguiente dirección: http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf

Este documento marco se puede considerar como el «pistoletazo de salida» —si se permite la expresión—, en la adaptación de las enseñanzas universitarias españolas al EEES.

Por orden cronológico, es necesario hacer referencia a los siguientes hitos normativos:

- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título³.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de agosto, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional⁴.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales⁵, derogado por el vigente Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad⁶.

Por Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, se modificó el título XIII de la entonces vigente Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, que, bajo la rúbrica «Espacio Europeo de Enseñanza Superior», introdujo las siguientes previsiones:

- Adopción de las medidas necesarias, en el ámbito de sus respectivas competencias, por parte del Gobierno, Comunidades Autónomas y Universidades para la plena integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior (artículo 87).
- Adopción de las medidas para que los títulos oficiales expedidos por las Universidades españolas vayan acompañados del Suplemento Europeo al Título (artículo 88.1 y 3).
- Establecimiento, reforma o adaptación de las modalidades cíclicas de cada enseñanza y los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (artículo 88.2).
- Establecimiento de las medidas necesarias para adoptar el sistema europeo de créditos (artículo 88.3).

3. BOE n.º 218 de 11 de septiembre de 2003.

4. BOE n.º 224, de 18 de septiembre de 2003.

5. BOE n.º 260, de 30 de octubre de 2007. Este Real Decreto deroga a los anteriores Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado y Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado (ambos publicados en el BOE n.º 21, de 25 de enero de 2005).

6. BOE n.º 233, de 29 de septiembre de 2021.

- Fomento de la movilidad de los estudiantes en el espacio europeo de enseñanza superior mediante programas de becas, ayudas y créditos al estudio (artículo 88.4).
- Adopción de las medidas necesarias para considerar habilitados, a los efectos previstos en la Ley, al profesorado de las Universidades de los Estados miembros de la Unión Europea, para la concurrencia a las pruebas de habilitación, concursos de acceso y convocatorias de contratos de profesorado por parte de los nacionales de esos Estados, y para favorecer la movilidad de profesores en el espacio europeo de enseñanza superior a través de programas y convenios específicos (artículo 88).

La vigente Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, en su artículo 5, relativo a la «La calidad del sistema universitario», dispone lo siguiente:

«1. El sistema universitario deberá garantizar niveles de buen gobierno y calidad contrastables con los estándares internacionalmente reconocidos, en particular, con los criterios y directrices establecidos para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior».

Estas medidas supusieron, en su momento, no una reforma, sino un cambio estructural del sistema universitario. Los objetivos docentes y el modelo de aprendizaje que implicó la nueva normativa —fundamentalmente el de los créditos europeos—, exigió hacer una transformación de los planes de estudios existentes. No era posible una simple equivalencia aritmética entre el sistema de créditos entonces vigente y el sistema europeo de créditos.

Para poder comprender lo que implicó y sigue implicando el Espacio Europeo de Educación Superior, se deben tener en cuenta dos factores que pueden entenderse como determinantes y que despliegan consecuencias de gran trascendencia a la hora de desarrollar la docencia universitaria⁷.

Por un lado, el relevante papel que se quiere otorgar a un sistema basado en la formación continuada o aprendizaje permanente —conocida por las siglas inglesas LLL (*long life learning*)—, como acumulación de todas las etapas for-

7. Así pudo verse en los primeros trabajos que se publicaron al respecto, y que siguen siendo de necesaria consulta en la materia: AA.VV. (coordinada por DE MIGUEL DÍAZ, M.): *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias, Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Alianza Editorial, Madrid, 2006; ESCALONA ORCANO, A.I. y LOSCERTALES PALOMAR, B.: *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2005; AA.VV. (coordinada por BENITO, A. y CRUZ, A.): *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea Ediciones, Madrid, 2005; AA.VV. (coordinada por COLAS BRAVO, P. y DE PABLOS PONS, J.): *La Universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*, Ediciones Aljibe, Málaga, 2005.

mativas que se irán computando para establecer el grado de cualificación de una persona y la actualización de sus conocimientos⁸.

De otro lado, y en íntima conexión con este sistema, está la voluntad de instaurar un nuevo modelo de aprendizaje basado en las competencias⁹.

En este sentido, la Declaración de Bolonia afirmó que «La Europa de los conocimientos está ampliamente reconocida como factor insustituible para el crecimiento social y humano, y como elemento indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea, confiriendo a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio».

No debe pasar desapercibido un dato: el EEES se concibe en un momento en el que, en la Unión Europea, se opta por el aprendizaje basado en competencias como el que mejor responde a los objetivos estratégicos de la Unión Europea fijados en el año 2000 en el Consejo Europeo de Lisboa: «reforzar el empleo, la reforma económica y la cohesión social como parte de una economía basada en el conocimiento», subrayándose la importancia de la «Educación y formación para la vida y el trabajo en la sociedad del conocimiento». En esta línea, se insistió en la necesidad de que los sistemas de educación debían adaptarse a las demandas de la sociedad, el conocimiento y a la mejora del nivel y calidad del empleo. Y se establecieron, como componentes principales de dicho sistema, «la promoción de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones»¹⁰.

En el año 2005, el Consejo de Coordinación Universitaria, en su propuesta de directrices generales propias de los estudios de Grado, señaló que: «Se ha optado por describir los contenidos formativos comunes en términos de conocimientos, capacidades y destrezas y no como una estricta enumeración de contenidos. Esto permite dejar más claro el nivel de capacitación y conocimientos que se obtienen y qué deben saber hacer los alumnos tras superar las distintas materias, sin la rigidez que supone dar un listado de temas o de contenidos concretos. Asimismo, la descripción en términos de conocimientos, capacidades y destrezas añade un factor más de flexibilidad al permitir una programación de cada asignatura abierta al criterio de los profesores responsables de ésta pero, siem-

8. Sobre el tema, *vid.* Decisión n.º 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente.

9. Sobre el origen del enfoque por competencias, *vid.* ALVAREZ MORAN, S., PÉREZ COLLERA, A. y SUÁREZ ÁLVAREZ, M.ª L.: *Hacia un enfoque de la educación en competencias*, Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica, Oviedo, 2008, pp. 20 y ss.

10. Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000, Conclusiones de la Presidencia, apartado 25 (https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm).

pre ligada a la adquisición de los requisitos que se enumeran para cada materia»¹¹.

Estos dos hechos, que transcurren en paralelo, en el seno de la Unión Europea, comportaron que, también en el ámbito educativo superior, se instaurase la educación basada en competencias.

Aquí radica la verdadera novedad del modelo educativo: los contenidos formativos se concebirán en términos de «competencias», que, a su vez, con carácter general, serán genéricas o transversales y específicas¹².

Las competencias genéricas o transversales serían aquellas que son comunes para cualquier titulación, mientras que las específicas serían aquellas que pertenecen a un determinado campo de estudio¹³.

En el Documento Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior del año 2003, se expusieron dos directrices que condicionarían el diseño de las actuales titulaciones.

En primer lugar, se hacía necesario definir el perfil profesional del egresado y determinar las competencias que dicho perfil integraba¹⁴. En segundo lugar, una vez fijadas las competencias del perfil profesional, se elaborarían los planes de estudios con las materias que comprenderían los distintos Grados y el reparto de los créditos totales entre las asignaturas que integrarían los planes de estudios.

En la determinación de cuáles debían ser las competencias específicas de cada titulación es necesario hacer referencia a dos trabajos fundamentales que se tuvieron en cuenta en el diseño de las titulaciones.

-
11. Documento «Presentación de la propuesta de directrices generales propias de los estudios de grado», p.4. Puede consultarse en la siguiente dirección: <http://www.ugr.es/~maestroal/eees/archivos/PropuestadirectricesGralespropiasEstudiosGrado.pdf>
 12. Sobre el concepto de competencia vid. FERNANDEZ MARCH, A.: «Taller sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de competencia», www.uv.es/adedch/documentos/Taller.pdf.
 13. ESCALONA ORCANO, A.I. y LOSCERTALES PALOMAR, B.: *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior...*, op. cit., p. 16.
 14. Dicho Documento-Marco establece: «Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permitan a los titulados una integración en el mercado de trabajo (...). Estas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades y habilidades) que pretenden alcanzar», pp. 7 y 8.

Por un lado, la Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación creó un Programa de Convergencia Europea. Su objetivo fue potenciar e impulsar la integración de la Educación Superior española en el Espacio Europeo de Educación Superior. Dentro de este Programa, una red de universidades españolas —apoyadas por la ANECA— elaboraron los denominados «Libros blancos» de los títulos de grado, en los que se llevó a cabo un análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa, características de la titulación europea seleccionada, estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio, y, lo que quizás sea más interesante, los perfiles y competencias profesionales de cada uno de ellos¹⁵.

De otro lado, tuvo un papel importante el proyecto *Tuning* (Tuning Educational Structures in Europe —Sintonizar las estructuras educativas de Europa—).

Este proyecto, en el que participaron un gran número de universidades europeas, abordó varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia; entre ellas, la determinación de puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina en una serie de ámbitos temáticos: estudios empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química¹⁶.

El entonces denominado Ministerio de Educación y Ciencia elaboró, el 26 de septiembre de 2006, un Documento de trabajo —denominado «La organización de las enseñanzas universitarias en España»—, estableciendo un calendario de actuación¹⁷, y un nuevo documento el 21 de diciembre de 2006 —bajo la rúbrica «Propuesta Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster»— en el que se determinaba el curso académico 2010-11 como fecha límite para que las Universidades tuviesen implantadas las nuevas titulaciones «para cumplir con los compromisos adquiridos por el Gobierno Español en la declaración de Bolonia»¹⁸.

15. Estos Libros Blancos están publicados en la web de la Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA): <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>

16. Este proyecto piloto, en el que participaron un gran número de Universidades europeas, se financió por la Comisión Europea en el marco del Programa Sócrates. Su web es la siguiente: <http://www.unideusto.org/tuning>.

17. Puede consultarse en la siguiente dirección: <https://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs/propuesta-mec-organizacion-titulaciones-sep06-ccu.pdf>.

18. Puede consultarse en la siguiente dirección: https://www.ehu.eus/documents/1690128/1704927/Directrices_elaboracion_titulos_MEC.pdf.

II. El aprendizaje basado en competencias como elemento clave para entender el nuevo modelo de educación superior

El aprendizaje a lo largo de la vida y el aprendizaje basado en competencias son, como acaba de subrayarse, los dos pilares sobre los que se asienta el EEES.

Por lo que respecta al aprendizaje permanente, ya en el informe elaborado por Delors para la UNESCO, en el año 1996, se señaló que «no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio»¹⁹.

En el año 2000, la Comisión elaboró un Memorandum sobre el aprendizaje permanente, definiéndolo como «toda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes», subrayando que, «no es sólo un aspecto de la educación y la formación, sino que tiene que convertirse en el principio director para la oferta de servicios y la participación a través del conjunto indivisible de contextos didácticos»²⁰.

Se trataría de incluir, también, el aprendizaje no formal y el aprendizaje informal, complementarios del formal e integrantes del aprendizaje permanente que quiere instaurarse²¹.

El aprendizaje permanente, facilita, tal y como subraya Belando Montoro, no sólo una mayor empleabilidad y adaptabilidad, sino que también favorece la realización personal, una ciudadanía activa y una mayor integración social²².

19. Cf. DELORS, J.: La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.

20. Memorándum de la Comisión, de 30 de octubre de 2000, sobre la educación y el aprendizaje permanente [SEC (2000) 1832 final - No publicado en el Diario Oficial]. Puede consultarse el texto completo en la siguiente dirección: <http://formacion.diputacionalicante.es/default.aspx?lang=es&ref=almacen&idRecurso=82>

21. MARTÍNEZ CLARES, P., y ECHEVARRÍA SAMANES, B.: «Formación basada en competencias», *Revista de Investigación Educativa*, vol. 27, n.º 1, 2009, p.131.

22. Cf. BELANDO MONTORO, M.R.: «Características del aprendizaje a lo largo de la vida. La integración del aprendizaje formal, no formal e informal», en AA.VV.: *Instructional strategies in teacher training*, UMET Press, Puerto Rico, p. 46.

Para esta autora, los principios fundamentales que inspiran este modelo de aprendizaje son tres: el papel central del alumno, la igualdad de oportunidades y la alta calidad y pertinencia, pues sólo así se alcanzaría la plena rentabilidad de las inversiones de tiempo y dinero en el aprendizaje²³.

Resulta, pues, evidente, que se debe fomentar un espíritu de formación a lo largo de toda la vida en quienes estudian cualquier disciplina, pero más, si cabe, en la materia del Derecho Financiero y Tributario, en la que los continuos cambios normativos exigen una labor de adaptación y actualización permanente.

Por lo que respecta al aprendizaje basado en competencias (conocido también por sus siglas ABC) o formación basada en competencias (FBC), es considerado como la respuesta idónea a las actuales exigencias del sistema educativo de educación superior, que son la necesidad de adaptarse a un mundo global y a la actual sociedad del conocimiento²⁴.

Subraya Fernández March, que existen ciertas tendencias en los saberes que la Universidad gestiona que se deben considerar, «ya que constituyen verdaderos retos que la sociedad del conocimiento plantea a la enseñanza y al aprendizaje universitarios»²⁵.

Así, para esta autora, y por lo que a la docencia universitaria afecta, hay tres factores determinantes que deben ser tenidos en cuenta. En primer lugar, la extensión o expansión actual del saber. Paralelamente, y, en segundo lugar, la tendencia a la fragmentación y especialización del conocimiento. Y, por último, el ritmo, cada vez más acelerado, de generación del conocimiento y, por tanto, también su obsolescencia²⁶.

La Universidad no puede permanecer ajena a estos rasgos del saber o del conocimiento que custodia, que genera y que transmite, dando lugar a un modelo educativo centrado en el aprendizaje y en el enseñar aprender a aprender, junto con el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Los rasgos principales de este modelo educativo serían, los siguientes:

- «Centrado en el aprendizaje, que exige el giro del enseñar al aprender, y principalmente, enseñar aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida.
- Centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante tutorizado por los profesores.

23. *Idem*, p. 47.

24. Cf. FERNÁNDEZ MARCH, A.: «Metodologías activas para la formación de competencias», *Educación Siglo XXI*, n.º 24, 2006, pp. 35 y ss.

25. *Idem*, p. 37.

26. *Ibidem*.

- Centrado en los resultados de aprendizaje, expresadas en términos de competencias genéricas y específicas.
- Que enfoca el proceso de aprendizaje-enseñanza como trabajo cooperativo entre profesores y alumnos.
- Que exige una nueva definición de las actividades de aprendizaje-enseñanza.
- Que propone una nueva organización del aprendizaje: modularidad y espacios curriculares multi y transdisciplinares, al servicio del proyecto educativo global (plan de estudios).
- Que utiliza la evaluación estratégicamente y de modo integrado con las actividades de aprendizaje y enseñanza y, en él, se debe producir una revaloración de la evaluación formativa-continua y una revisión de la evaluación final-certificativa.
- Que mide el trabajo del estudiante, utilizando el ECTS como herramienta de construcción del currículo, teniendo como telón de fondo las competencias o resultados de aprendizaje, y que al mismo tiempo va a servir de herramienta para la transparencia de los diferentes sistemas de educación superior.
- Modelo educativo en el que adquieren importancia las TICs y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprender»²⁷.

Cierto es que el concepto de competencia no es unánime, y que ha sido objeto de múltiples definiciones²⁸. Tampoco es pacífica la distinción entre competencia y resultados de aprendizaje²⁹. En cualquier caso, al tratarse del pilar sobre el que se asienta el modelo docente, se hace necesaria una aproximación al mismo, ya que será determinante a la hora de desarrollar un programa docente.

27. *Idem*, p. 39.

28. Cf. al respecto MARTÍNEZ CLARES, P., y ECHEVARRÍA SAMANES, B.: «Formación basada en competencias», *Revista de Investigación Educativa*, vol. 27, n.º 1, 2009, pp. 128 y 129.

29. No se trata de un mismo concepto, aunque no está tampoco exenta de polémica la línea divisoria entre ambos, tal y como se advierte en la *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*, ANECA, Agencia Nacional de la Evaluación y la Calidad, Madrid, según la cual «Los resultados del aprendizaje se expresan comúnmente en términos de competencias, lo que ha llevado a que en muchos países ambos términos se hayan utilizado indistintamente llegando a ser tratados como sinónimos, de ahí el problema para matizar las diferencias entre unos y otros (...) en el caso concreto de España, el uso del término competencias está mucho más extendido que el de resultados del aprendizaje. De hecho, hasta la fecha se ha utilizado el concepto de competencias casi en exclusiva para expresar lo que un estudiante debe saber, entender y ser capaz de hacer al finalizar sus estudios», pp. 20 y 21. Puede consultarse el documento en la siguiente dirección: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion/Guia-de-apoyo-para-la-redaccion-puesta-en-practica-y-evaluacion-de-los-RESULTADOS-DEL-APRENDIZAJE>

Para De Miguel Díaz, la competencia puede entenderse como un potencial de conductas adaptadas a una situación. Martínez Clares se remite a la definición de Spencer y Spencer, para concluir que se trata de «una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación»³⁰.

Martínez Clares y Echevarría Samanes hablan de competencia de acción profesional, configurada por diferentes dimensiones interrelacionadas: el saber, el saber hacer, el saber estar y saber ser, y resultado indivisible de la integración de cuatro componentes, que son la competencia técnica, la metodológica, la participativa y la personal³¹.

Esta formación basada en competencias, centrada en el aprendizaje, y cuyo objetivo es enseñar aprender a aprender, requiere estrategias didácticas y metodologías docentes específicas, y supone una ruptura con el concepto tradicional de la docencia basada exclusivamente en los contenidos didácticos.

A partir de ahora, el punto de partida son las competencias, y, en función de ellas, se diseñan las modalidades de enseñanza, los métodos de enseñanza-aprendizaje y el sistema de evaluación³².

Éste el auténtico quicio del EEES: que se trate de un modelo centrado en las competencias, y que son éstas las que exigen nuevas metodologías acordes con este nuevo sistema —lo que se ha denominado la innovación educativa—. No tiene ningún sentido innovar metodológicamente, si se sigue anclado en un modelo educativo centrado en los contenidos. O, si se prefiere, el proceso no es correcto, y se queda incompleto.

La innovación educativa es la consecuencia lógica de un aprendizaje basado en competencias, y no un fin en sí mismo. Los nuevos métodos de enseñanza responden a este modelo de aprendizaje, que pasa a ser más autónomo y significativo³³.

Este aprendizaje convierte, además, a quien estudia en el protagonista del proceso, debiendo caracterizarse su perfil por los siguientes elementos: activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo y responsable³⁴.

30. DE MIGUEL DÍAZ, M.: *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*, Ediciones Universidad de Oviedo, Oviedo, 2005, p. 32.

31. MARTÍNEZ CLARES, P., y ECHEVARRÍA SAMANES, B.: «Formación basada en competencias»..., *op. cit.*, pp. 129 y 130.

32. Vid. en AA.VV. (coord. por DE MIGUEL DÍAZ, M.): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Alianza Editorial, Madrid, 2006, p. 18.

33. MARTÍNEZ CLARES, P., y ECHEVARRÍA SAMANES, B.: «Formación basada en competencias»..., *op. cit.*, p. 139.

34. FERNÁNDEZ MARCH, A.: «Metodologías activas para la formación de competencias»..., *op. cit.*, p. 39.

De la misma manera, el papel de quien es docente se transforma radicalmente. Es quien debe guiar este proceso, no limitándose únicamente a transmitir el conocimiento —aunque, por supuesto, el conocimiento también forma parte de la competencia—³⁵.

Se quiere subrayar con ésta cuestión que no se trata de denostar los contenidos propios de cualquier rama del saber, sino que los contenidos ya no son el componente exclusivo de lo que se debe enseñar. Se trata de un proyecto mucho más ambicioso en el que, junto al conocimiento estricto, necesariamente aparece una habilidad referida a la capacidad de quien estudia para desarrollar una cierta actividad física o mental³⁶.

Por ejemplo, una de las competencias específicas de la asignatura Derecho Financiero y Tributario I —según la Guía Docente de esta asignatura en la Facultad de Derecho de la Universitat de València— es «Conocer los institutos jurídicos tributarios y ser capaz de aplicarlos a las distintas situaciones de hecho».

Teniendo en cuenta dicha competencia, y dentro del contenido relativo a los obligados tributarios, se debería lograr que el estudiantado no sólo supiese qué es el instituto jurídico de la responsabilidad tributaria y su régimen jurídico, sino que fuesen capaces de identificar, en un supuesto concreto, la posible existencia de un caso de responsabilidad tributaria, con todas las implicaciones jurídicas que ello podría comportar.

O, por citar otro ejemplo, no se trataría sólo de conocer y comprender qué es un tributo, sino que, ante la cantidad exigida por un ente público, quienes estudian sean capaces de identificar la categoría jurídica correspondiente y qué implicaciones constitucionales y legales comporta.

No obstante, debe subrayarse que este modelo educativo centrado en el aprendizaje y en las competencias ya fue atisbado, en su día, por quienes vieron, en la Docencia del Derecho Financiero y Tributario, la oportunidad y necesidad, no sólo de proporcionar una formación exclusivamente jurídica en esta rama del Derecho, sino de ir más allá, fomentando un espíritu crítico y de servicio.

En este sentido, deben destacarse los estudios de Sainz de Bujanda sobre la «Teoría de la educación tributaria» y «La educación tributaria en España»³⁷,

35. Cf. BLOOM, B.S.: *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Marfil, Madrid, 1971, p. 52. Este autor habla de aptitudes, integrados por la suma de destrezas o capacidades y conocimientos. Y reconoce la importancia de la información o adquisición de conocimientos, aunque no sean el único resultado de la instrucción, pp. 49 y 50.

36. DE MIGUEL DÍAZ, M.: *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias...*, *op. cit.*, p. 32.

37. Cf. SAIN DE BUJANDA, F.: «Teoría de la educación tributaria» y «La educación tributaria en España», en *Hacienda y Derecho V*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1967, pp. 73 y ss.

en la que se afirma la conexión profunda que existe entre educación tributaria y justicia³⁸, el fortalecimiento del sentido de responsabilidad moral³⁹, la necesidad de educar al contribuyente en conciencia crítica que «se resista con todos sus medios jurídicos y sociales a su alcance, a cooperar bajo forma alguna en el posible comportamiento antijurídico de la Administración fiscal»⁴⁰, o la eliminación de presunciones que dañan la ética tributaria — como la presunción del «Fisco-usurpador», o el «contribuyente-defraudador»—⁴¹.

En aquel momento, no se expusieron estas cuestiones en términos de aprendizaje basado en competencias, pero no cabe ninguna duda de que estos planteamientos docentes tienen mucho que ver con las actuales competencias generales del Grado de Derecho en la mayor parte de las Universidades españolas: la capacidad para desarrollar un razonamiento crítico, la capacidad para adquirir un compromiso ético ante los problemas sociales, la capacidad para crear y generar ideas o la capacidad para adoptar una actitud sensible hacia temas de la realidad social.

III. Las metodologías adecuadas de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias

Como señala De Miguel Díaz, la planificación didáctica de una asignatura o materia abarca el conjunto de actividades a realizar para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, una vez establecidas las competencias, se determinarán las modalidades y métodos pertinentes, así como los sistemas de evaluación a utilizar para comprobar su efectiva adquisición o aprehensión⁴².

Es importante subrayar este dato: el punto de partida son las competencias de la asignatura, y, en función de éstas, se deberá diseñar la estrategia docente, se planificará la docencia y se optará por una u otra metodología. Y, todo ello, sin perder de vista que no todos los métodos docentes inciden o sirven para trabajar todas las competencias, siendo lo idóneo optar por diferentes combinaciones en pro de una docencia integral que abarque todos los objetivos docentes pretendidos.

Adicionalmente hay que atender a la modalidad de enseñanza ante la que se está.

38. Cf. SAINZ DE BIJANDA, F.: «Teoría de la educación tributaria»..., *op. cit.*, p. 141.

39. *Idem*, p. 112.

40. *Idem*, p. 107.

41. *Idem*, pp. 125 y ss.

42. Cf. en AA.VV. (coord. por DE MIGUEL DÍAZ, M.): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Alianza Editorial, Madrid, 2006, p. 18.

Por modalidad de enseñanza se deben entender las diferentes maneras de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que se eligen en función de los propósitos de la acción didáctica y de los recursos que se utilizarán a tal efecto⁴³.

En este sentido es tradicional diferenciar entre el carácter presencial o no presencial de la docencia, en función de la conveniencia de que profesorado y estudiantes compartan espacio y tiempo.

De Miguel Díaz clasifica las modalidades organizativas del siguiente modo, en función de la finalidad perseguida y diferenciando entre la modalidad presencial y no presencial⁴⁴.

Modalidad presencial:

- Clases teóricas. Finalidad: transmitir al estudiantado.
- Seminarios-talleres. Finalidad: construir conocimiento a través de la interacción y la actividad.
- Clases prácticas. Finalidad: mostrar cómo se debe actuar.
- Prácticas externas. Finalidad: lograr aprendizajes profesionales en un contexto laboral.
- Tutorías: Finalidad: atención personalizada a dirigida a facilitar y a orientar el proceso formativo.

Modalidad no presencial (trabajo autónomo)⁴⁵:

- Estudio y trabajo en grupo. Dirigido a hacer que aprendan entre ellos.
- Estudio y trabajo autónomo e individual. Dirigido a desarrollar la capacidad de autoaprendizaje.

Cuestión diferente son los métodos docentes o estrategias metodológicas; es decir, los procedimientos o recursos a utilizar, organizados y temporalmente planificados según los objetivos perseguidos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje⁴⁶.

43. *Ibidem*.

44. DE MIGUEL DÍAZ, M.: *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias...*, op. cit., p. 44.

45. La declaración del estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19 — Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo—, impuso un cambio casi inmediato a modalidades presenciales retransmitidas por internet a través de diferentes plataformas habilitadas por las Universidades. Debe entenderse ésta como una modalidad semi-presencial, en el sentido de que profesorado y estudiantado comparten espacio y tiempo, aunque sea de manera retransmitida. Con ello, quiere incidirse en el hecho de que la modalidad no presencial se refiere al trabajo autónomo del estudiante, ya sea individual o grupal, que debe ser guiado u orientado, pero que tiene que ser ejecutado de manera independiente.

46. *Idem*, p. 46.

De Miguel Díaz sistematiza y clasifica los métodos docentes del siguiente modo⁴⁷:

- Método expositivo. Finalidad: facilitar la información, generar procesos de comprensión y estimular la motivación.
- Estudio de casos. Finalidad: adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados.
- Resoluciones de ejercicios y problemas. Finalidad: ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos.
- Aprendizaje basado en problemas. Finalidad: desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas.
- Aprendizaje orientado a proyectos. Finalidad: realización de un proyecto aplicando habilidades y conocimientos adquiridos.
- Aprendizaje cooperativo. Finalidad: desarrollar aprendizaje activos y significativos de forma cooperativa.
- Contrato de aprendizaje. Finalidad: desarrollar el aprendizaje autónomo.

Obviamente, no se trata de una lista cerrada. Se pueden añadir metodologías que han ido surgiendo, y que pueden ser también adecuadas a la hora de promover un aprendizaje basado en competencias. Entre ellas, se deben destacar las siguientes.

- Elaboración y empleo de mapas conceptuales⁴⁸. Finalidad: promover el aprendizaje significativo.
- Juegos de rol o «*role playing*»⁴⁹. Finalidad: trabajar competencias transversales y propiciar el aprendizaje basado en una experiencia vivida.
- El empleo de mecánicas, estrategias y estética del juego como herramienta docente —también conocido como «*gamificación*»—⁵⁰. Finalidad: trabajar competencias transversales y fomentar la motivación.

47. Cf. DE MIGUEL DÍAZ, M.: *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias...*, op. cit., p. 50.

48. Cf. MOREIRA, M.A.: «¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? ¿Por qué mapas conceptuales?», *Revista Currículum*, n.º 23, 2010, pp. 9 y ss., URIOL EGIDO, C.: «¿Cómo y por qué elaborar un mapa conceptual: el uso de la herramienta informática Cmaptools?», en AA.VV. (coord. por COBAS COBIELLA, M.E.): *Los mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del nuevo espacio europeo. Su implementación en la enseñanza de una asignatura de Grado en Derecho*, *Actas de la I Jornada de Innovación docente de los mapas conceptuales*, Reproexpress, Valencia, 2012, pp. 20 y ss.

49. Sobre el tema, vid. POBLACIÓN KNAPE, P. y LÓPEZ BARBERÁ, E.: *Introducción al role playing pedagógico*, Desclée De Brouwer, Madrid, 2000 y CHESLER, M. y FOX, R.: *Role-playing methods in the classroom*, Science Research Associates, Chicago, 1996.

50. Se utiliza tal denominación aunque la palabra «gamificación» (derivada del inglés *game*) no está recogida en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. Kapp la

- Clases invertidas o «*flipped classroom*». Finalidad: desarrollar y facilitar el aprendizaje autónomo⁵¹.

En el área del Derecho Financiero y Tributario, existe en este momento abundante literatura en torno a diferentes experiencias metodológicas asociadas al EEES. Su lectura es, en todo caso, inspiradora y permite una fácil incorporación de nuevas metodologías con la ventaja de contar con experiencias previas. Dada su utilidad, se ha incorporado, al final de este trabajo, un apartado específico, que recopila dicha bibliografía.

IV. La evaluación de las competencias. Especial referencia a las rúbricas de evaluación

Corolario lógico de cuanto se acaba de decir es la necesidad de proceder a una evaluación acorde con el aprendizaje basado en competencias; tarea no exenta de dificultad, pero absolutamente necesaria para dotar de coherencia a este modelo educativo.

Como ya se indicó en trabajos previos, la tradicional evaluación basada exclusivamente en exámenes o pruebas con el único objetivo de calificar debe ceder el paso a una evaluación para el aprendizaje u orientada al aprendizaje⁵².

La evaluación de competencias se caracteriza, fundamentalmente, por su carácter formativo. En este sentido, Benito y Cruz la definen como el proceso de buscar e interpretar evidencias para que estudiantes y profesores conozcan dónde se encuentra el estudiante en relación a su aprendizaje, dónde necesita estar y cuál es el modo mejor de llegar ahí⁵³.

Y López Pastor define la evaluación como «todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de

define como «el uso de las mecánicas del juego, su estética y sus estrategias para involucrar a la gente, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas», KAPP, K.: *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*, Pfeiffer, San Francisco, 2012, p. 10 y AA.VV.: *Gamificación en el ámbito universitario*, Ingénesis, Valencia, 2016.

51. Sobre el tema, vid.: BERGMANN, J. Y SAMS, A.: *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, International Society for Technology in Education, Nueva York, 2012 y ESTEVE, A.: «Flipped Teaching o la clase invertida en la enseñanza del Derecho», *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, n.º 4 2016, pp. 75 y ss.
52. Sobre el tema, URIOL EGIDO, C.: «La evaluación orientada al aprendizaje y la idoneidad de las rúbricas de evaluación: una experiencia en la docencia del derecho financiero y tributario», en AA.VV.: (dirigido por COBAS COBIELLA, M.ª E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.): *La innovación docente en tiempos de pandemia*, Sepin, Madrid, 2021.
53. Cf. BENITO, A. y CRUZ A.: *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea, Madrid, 2007, p. 88.

enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador»⁵⁴.

Se trataría de implantar una evaluación orientada al aprendizaje⁵⁵; es decir, una evaluación «más allá de la constatación, el control y la certificación», ya que «evaluación y aprendizaje son dos procesos que se auto-alimentan»⁵⁶.

Por eso, parece lógico partir de la idea de que la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje forma parte de un proyecto que, comenzando por las competencias que se deben trabajar, esté dirigido a la orientación y mejora de su aprendizaje. Se trata, por tanto, de una tarea que es simultánea al desarrollo de la docencia, y que no puede preterirse al momento final, ya que exige una constante interacción para poder guiar y lograr la plena satisfacción del proceso descrito⁵⁷.

Los presupuestos de partida de esta evaluación orientada al aprendizaje, según Padilla y Gil, serían los siguientes⁵⁸.

En primer lugar, es necesario plantear tareas de evaluación que impliquen a los alumnos en las tareas de estudio y aprendizaje apropiadas. Esta afirmación revela la importancia de una evaluación continua y formativa; es decir, a la vez que son evaluados, el estudiantado participa en el proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, es necesario orientar e informar al estudiante sobre su aprendizaje, de manera que pueda utilizar dicha información, a lo largo del curso, en la mejora de su proceso. Es lo que se conoce en terminología anglosajona como «feedforward», frente al tradicional «feedback». Una auténtica evaluación continua implica un constante intercambio de información con el estudiantado desde el momento inicial de su proceso de aprendizaje, para poder, de ese modo, detectar logros y dificultades, y para favorecer el desarrollo competencial pretendido. No tiene ningún sentido que las actividades de evaluación continua se posterguen al momento final de la docencia y no supongan ningún tipo de información dirigida a orientar, promover y mejorar el aprendizaje.

54. Cf. LÓPEZ-PASTOR, V. M.: *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, Narcea, Madrid, 2009, p. 35.

55. Vid. GIBBS, G. y SIMPSON, C.: «Conditions under which assessment supports students' learning», *Learning and Teaching in Higher Education*, n.º 1, 2004, pp. 3 y ss.

56. Cf. PADILLA CARMONA, M.T. y GIL FLORES, J.: «La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria», *Revista española de pedagogía*, n.º 241, 2008, pp. 466 y 481

57. Cf., en este sentido, AA.VV.: *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas*, Servei de Formació Permanent, Universitat de València, Valencia, 2007.

58. Cf. PADILLA CARMONA, M.T. y GIL FLORES, J.: «La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria», *op. cit.*, pp. 469 y 470.

Finalmente, se debe intentar implicar al estudiantado en la habilidad de evaluar su propio trabajo, ya que aprender, en la Universidad, debería significar también aprender a desarrollar juicios independientes y la capacidad de ir tomando conciencia de cuáles son las propias capacidades y limitaciones, las dificultades, los logros y las áreas de mejora⁵⁹.

Martínez Clares y Echeverría Samanes subrayan, acertadamente, que la evaluación de competencias debe concebirse como un proceso que debe realizarse durante la actividad habitual de las personas⁶⁰. Ello también explica y da razón ser a la evaluación continua y al peso que la misma tiene dentro de lo que es la calificación final —que sería el valor final asignado al proceso enseñanza-aprendizaje—.

De igual modo, como señala Zabalza, la evaluación de competencias no se puede realizar en abstracto. Dado que las competencias suponen una forma de actuar, se debe intentar promover actuaciones que permitan evaluar el ser competente⁶¹. Es lo que Benito y Cruz denominan «tareas auténticas», en las que se ponga de manifiesto el aprendizaje que se pretende desarrollar⁶².

Y, en última instancia, pero no por ello menos importante, la evaluación debe ser transparente.

En este sentido, el artículo 33 de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, en materia de «Derechos relativos a la formación académica» (dentro del Título VIII «El estudiantado en el Sistema Universitario»), dispone que el estudiantado tendrá derecho «(f) A una evaluación objetiva y a la publicidad de las normas que regulen los procedimientos de evaluación y verificación de los conocimientos, incluido el procedimiento de revisión de calificaciones y los mecanismos de reclamación disponibles».

Dada la trascendencia que adquiere la evaluación en el proceso de aprendizaje, es necesaria la implantación de sistemas de evaluación que cumplan con los requisitos y objetivos señalados.

De entre los posibles instrumentos existentes, deben ser consideradas por su especial utilidad y completud, las rúbricas de evaluación.

59. Cf. AA.VV.: *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas...*, *op. cit.*, pág. 18.

60. MARTÍNEZ CLARES, P., y ECHEVERRÍA SAMANES, B.: «Formación basada en competencias»..., *op. cit.*, pág. 141.

61. ZABALZA BERAZA, M.A. y LODEIRO ENJO, L.: «El Desafío de Evaluar por Competencias en la Universidad. Reflexiones y Experiencias Prácticas», *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, n.º 12 (2), pág. 36.

62. BENITO, A. y CRUZ A., *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior...*, *op. cit.*, pág. 95.

Las rúbricas son documentos que articulan las expectativas sobre una tarea, o un conjunto de éstas, a través de un listado de criterios de evaluación y una descripción de sus correspondientes niveles de calidad⁶³.

Al estar adaptadas a una tarea concreta, en la que se describen los criterios que van a ser considerados, las rúbricas revelan una especial utilidad, ya que permiten conocer al estudiantado lo que se espera de una actividad concreta y, de este modo, pueden organizar su trabajo y conocer los criterios que se van a emplear a la hora de ser evaluado⁶⁴.

Existen dos tipos de rúbricas: holísticas y analíticas⁶⁵.

Las rúbricas holísticas están pensadas para tareas más sencillas y permiten realizar una evaluación global del nivel de ejecución logrado.

Por el contrario, las rúbricas analíticas detallan los criterios concretos que componen la tarea, con sus niveles y descripciones cualitativas, con el fin de permitir evaluar el trabajo desde una perspectiva multidimensional.

En trabajos previos se mostraron ejemplos de rúbricas que, se reproducen a continuación, a modo de ejemplo, por lo que respecta a la docencia del Derecho Financiero y Tributario⁶⁶.

En la rúbrica holística se muestra cómo realizar una actividad de evaluación continua consistente en la entrega por escrito de un análisis, desde un punto de vista jurídico, de una noticia de prensa sobre el problema planteado en relación con el poder financiero de las Comunidades Autónomas de régimen común y las potestades normativas que tienen respecto de los tributos cedidos.

Con esta actividad se trabajan competencias generales del Grado de Derecho, como la capacidad para comunicarse correctamente de forma escrita, la capacidad para desarrollar un razonamiento crítico o la capacidad de análisis de los problemas jurídicos y de síntesis en su planteamiento y resolución. También se trabajan competencias específicas de la materia

63. REDDDY, M. y ANDRADE, H.: «A review of rubric use in higher education», *Assessment & Evaluation in Higher Education*, n.º 4, 2010, https://www.researchgate.net/publication/248966170_A_review_of_rubric_use_in_higher_education.

64. Sobre su diseño y empleo para desarrollar la capacidad de autorregulación, autoeficacia, aprendizaje y rendimiento académico, su uso para calificar de manera formativa y los pasos a seguir para contribuir al logro de una evaluación formativa Cf. FRAILE, J., PARDO, R., y PANADERO, E., «¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa?», *Revista complutense de educación*, n.º 4, 2017 (<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/51915/51790>).

65. *Idem*, pág. 1322.

66. Cf. URIOL EGIDO, C., «La evaluación orientada al aprendizaje y la idoneidad de las rúbricas de evaluación: una experiencia en la docencia del derecho financiero y tributario», en AA.VV.: (dirigido por COBAS COBIELLA, M.ª E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.): *La innovación docente en tiempos de pandemia*, Sepin, Madrid, 2021.

como conocer el concepto y contenido de la actividad jurídico-financiera de las Administraciones Públicas y aplicar los principios, valores constitucionales y derechos fundamentales a supuestos de hecho.

Con la rúbrica analítica se muestra cómo evaluar un aspecto muy concreto que puede formar parte, en un momento dado, de la evaluación continua de una asignatura, que es la asistencia regular y participación en las actividades presenciales propuestas.

En este caso, se están trabajando competencias generales, como la capacidad para expresarse correctamente de forma oral, la capacidad de tomar decisiones con argumentos jurídicos, la capacidad para desarrollar un razonamiento crítico o un aprendizaje autónomo. También se trabajan competencias propias de la materia, que dependerán de los contenidos concretos que se estén trabajando en ese momento.

Ejemplo de rúbrica holística para una actividad propuesta:

ACTIVIDAD

En clase se ha explicado y analizado, dentro de la Lección 8, el poder financiero del Estado y de las Comunidades Autónomas de régimen común. Para ello, se ha remitido a la lectura y estudio de las Lecciones correspondientes del Manual de los profesores MARTÍN QUERALT, J., LOZANO SERRANO, C., TEJERIZO LÓPEZ, J.M., CASADO OLLERO, G. y ORÓN MOARTAL, G.: Curso de Derecho Financiero y Tributario; 34.^a edición, Tecnos, Madrid, 2023.

Realiza un análisis, desde un punto de vista jurídico, sobre el problema que se ha planteado en relación con el poder financiero de las Comunidades Autónomas de régimen común y las potestades normativas que tienen respecto de los tributos cedidos.

Extensión máxima: 1000 palabras.

Nivel	Descripción
4	Enfoque profundo de la problemática. Bien organizado. Claridad de expresión y de ideas. Uso correcto de lenguaje jurídico. Expresión coherente de opinión personal.
3	Destaca ideas relevantes, aunque de manera más simple y repetitiva respecto del texto. Uso correcto del lenguaje jurídico. Expresión con algún error, que no impide la comprensión.
2	Destaca alguna idea coherente. Se plantean de forma incompleta o insuficiente las cuestiones relevantes. Uso correcto del lenguaje jurídico. Expresión con algún error (no impide la comprensión).
1	No se identifica el problema planteado. No hay claridad de ideas. Uso incorrecto del lenguaje. Expresión que impide la comprensión.

Ejemplo de rúbrica holística para valorar la asistencia regular y participación activa en las actividades presenciales realizadas en el aula.

ELEMENTOS A VALORAR: Asistencia regular y participación activa			
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente
10-9	8,9-7	6,9-5	>5
Siempre.	Siempre.	En ocasiones.	Nunca. Sólo si se le pregunta.
Detecta el problema/ problemas planteados con todos sus variables y complejidades.	Detecta el problema/ problemas planteados con todos sus variables y complejidades.	Detecta algunos problemas planteados.	No es capaz de detectar problema jurídico alguno.
Respuesta correcta y razonada.	Respuesta razonada.	Respuesta razonada.	Respuesta no razonada.
Aplica correctamente todas las fuentes en la resolución del supuesto planteado y propone alternativas (legislación, jurisprudencia, resoluciones administrativas, doctrina).	Aplica correctamente todas las fuentes en la resolución del supuesto planteado y propone alternativas (legislación, jurisprudencia, resoluciones administrativas, doctrina).	Aplica correctamente las fuentes en la resolución del supuesto planteado (se limita a la legislación, y, en ocasiones se emplea jurisprudencia, resoluciones administrativas, doctrina).	No se hace referencia a fuente alguna o la referencia es incorrecta.
Análisis crítico.	Análisis crítico.	No hay análisis crítico.	No hay análisis crítico.
Expresión oral fluida (no se limita a la lectura).	Expresión oral fluida (no se limita a la lectura).	Expresión oral correcta.	Expresión oral deficiente. Lectura de la solución.

García Ros sintetiza, del siguiente modo, el propósito y la utilidad de las rúbricas para el estudiantado⁶⁷:

- Permiten tener unas expectativas ajustadas y realistas sobre las demandas.
- Permiten disponer de criterios de calidad sobre la realización de las tareas.
- Clarifican los niveles de exigencia.
- Clarifican el sistema de puntuación (permitiendo, incluso, un primer control interno).
- Guían la planificación, el desarrollo ya supervisión del propio trabajo.
- Sirven de soporte para el diálogo instruccional (la discusión con el profesor sobre los niveles de adecuación y las mejoras a introducir).

Igualmente, y no por ello menos importante, las rúbricas facilitan la evaluación, la hacen transparente y equitativa, y dan soporte a una información ajustada a los niveles de ejecución, haciendo posible la evaluación formativa que implica el EEES.

V. Conclusiones

Cuanto se ha expuesto anteriormente ratifica la tesis inicial de la que partía este trabajo: el EEES, al instaurar un modelo de aprendizaje centrado en las competencias, exige la implantación de nuevas metodologías de aprendizaje, o, como se ha denominado, «innovación educativa». Ahora bien, la innovación educativa sin más, que no tiene en cuenta este anclaje, carece de sentido, o, cuanto menos, es incompleta.

No tiene ningún sentido innovar metodológicamente, si se sigue aplicando un modelo educativo centrado en los contenidos. O, si se prefiere, el proceso no es correcto y se queda incompleto.

Una segunda conclusión a la que debe llegarse es la relativa al nivel de exigencia o dedicación que el EEES requiere, su compatibilidad con las tareas investigadoras y el actual régimen de dedicación docente.

Como puede comprobarse, se impone un modelo que debe propiciar y facilitar un alto grado de compromiso, no sólo por parte del profesorado, sino también por parte del estudiantado. No debe pasar inadvertido cuanto se ha

67. GARCÍA ROS, R., *Diseño y uso eficaz de rúbricas en la Universidad*, material del Curso impartido en la Universitat de València por el Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa, 2019. Cf. GARCÍA ROS, R., «Diseño y utilización de rúbricas en la enseñanza universitaria: una aplicación en la titulación de Psicología», *Electronic journal of research in educational psychology*, n.º 28, 2012 (Ejemplar dedicado a: Educación para la creatividad, la innovación y el emprendimiento), págs. 1477 y ss.

dicho sobre la evaluación continua y formativa, como uno de los pilares de este nuevo modelo.

Esta evaluación formativa afecta al profesorado, en un primer momento, que es quien ha de elegir o diseñar tareas de evaluación adecuadas, continuas y formativas, pero, a su vez, el estudiantado debe participar activamente, en tanto que, al ser orientado e informado, debe estar predisposto a aprovechar dicha información, para reorientar su proceso de aprendizaje.

En tercer lugar, es necesaria una reflexión sobre las finalidades últimas de este nuevo modelo educativo, que no son otras que el incremento del empleo en la Unión Europea y la competitividad internacional del sistema europeo de educación superior.

Fernández, García y Galindo han realizado un interesante ensayo sobre esta cuestión, de la que se han hecho eco algunos otros pensadores de la más variada índole, y que tienen un denominador común: la deriva de lo que han denominado el «nuevo orden educativo»⁶⁸.

El muy noble deseo de dirigir al estudiantado hacia su «empleabilidad», respondiendo a las necesidades del mercado, puede entrañar un peligro que desnaturaliza la institución universitaria, que también debe estar al servicio de un conocimiento «crítico» o de la generación de espacios de creación y difusión de pensamiento crítico (artículo 2 de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario).

Advierten estos autores de la existencia de un riesgo: «La transmisión cultural queda, para la gran mayoría, vedada y sustituida por nociones como la empleabilidad, emprendimiento o aprendizaje a lo largo de la vida», con el consiguiente peligro de la generalización de una especie de «homo oeconomicus 2.0, atomizado, egoísta, emprendedor, consumista, acrítico, flexible y adaptable», orientado exclusivamente por el beneficio e incapaz de integrar cualquier gesto de altruismo o solidaridad⁶⁹. Personas que asumen, como lógicos, los postulados del precario mercado laboral, y en el que sigue existiendo una desigualdad laboral entre hombres y mujeres.

En la docencia universitaria debe estar presente también cuanto afirma el preámbulo de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario comienza del siguiente modo: «La Universidad es una institución fundamental en la sociedad del conocimiento en la que vivimos (...). Además, la comunidad universitaria ha constituido a través de la historia un espacio de libertad intelectual, de espíritu crítico, de tolerancia, de diálogo, de debate, de afirmación de valores éticos y humanistas, de aprendizaje del respeto al

68. Cf. FERNÁNDEZ LIRIA, C., GARCÍA FERNÁNDEZ, O. y GALINDO FERRÁNDEZ, E: *Escuela o Barbarie*, Akal, Madrid, 2017. De Prada, J.M.: «Escuela o barbarie», ABC, 19 de junio de 2017.

69. Ídem, págs. 33 y 34.

medio ambiente y de preservación y creación cultural, abierto a la diversidad de expresiones del espíritu humano».

En último lugar, y no por ello menos importante, se encuentra la manifiesta disfunción existente entre el EEES y su aprendizaje basado en competencias y el acceso a una buena parte de las profesiones jurídicas, desde la misma prueba que permite el ejercicio de la Abogacía, hasta otro tipo de profesiones jurídicas de diversos campos, con las importantes implicaciones que ello pueda tener y las dificultades que, para ello, pueda encontrar el estudiantado.

VI. Bibliografía sobre adaptación de la docencia del Derecho Financiero y Tributario al EEES

AA.VV. (coord. por DELGADO GARCÍA, A.M. y OLIVER CUELLO, R.): *Actividades de derecho financiero y tributario: un enfoque por competencias*, Bosch, Barcelona, 2009.

AGUILAR RUBIO, M., GIMÉNEZ LÓPEZ, L.A. y LUQUE MATEO, M. A.: «El aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario en el marco del EEES: experiencias desde la Universidad de Almería (I)», en AA.VV.: *VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros*, Instituto de Estudios Fiscales, Doc. n.º 30/09, Madrid, 2009, pp. 95 y ss.

ALARCÓN GARCÍA, G.: «El aprendizaje cooperativo como metodología para la enseñanza de la materia «Sistema fiscal español», en AA.VV.: *VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros*, Instituto de Estudios Fiscales, Doc. n.º 30/09, Madrid, 2009, pp. 119 y ss.

ALGUACIL MARÍ, M.^a P. y BONET SÁNCHEZ, M.^a P.: «La formación a la carta en materia tributaria», en AA.VV.: *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Universidad de Málaga, Facultad de Derecho, Málaga, 2009, pp. 2 y ss.

ALIAGA AGULLÓ, E. y SOTO BERNABEU, L.: «La adaptación continua y las nuevas tecnologías digitales como instrumento para la docencia dual en el ámbito del derecho financiero y tributario», en AA.VV.: *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del covid-19)*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2021, pp. 163 y ss.

ANÍBARRO PÉREZ, S., PÉREZ DE VEGA, L. M.^a, VILLARÍN LAGOS, M.: «La experiencia del Grupo de Innovación Docente del Área de Derecho Financiero y Tributario de la Facultad de Derecho (UVA) en torno a la implantación de un sistema de evaluación continua», en AA.VV.: *Docencia del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación*, Huygens, Barcelona, 2010, pp. 133 y ss.

- BERTRÁN GIRÓN, M. y PÉREZ LARA, J. M.:** «Presentación del proyecto de innovación docente «Enseñanza del Derecho mediante supuestos prácticos interdisciplinares e interdepartamentales», en AA.VV.: *VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros*, Instituto de Estudios Fiscales, Doc. n.º 30/09, Madrid, 2009, pp. 45 y ss.
- BERTRÁN GIRÓN, M.:** «La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Propuesta metodológica para la asignatura «Fiscalidad de empresas del sector de la construcción», en AA.VV.: *VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros*, Instituto de Estudios Fiscales, Doc. n.º 30/09, Madrid, 2009, pp. 35 y ss.
- BONET SÁNCHEZ, M. P. y ALGUACIL MARÍ, P.:** «Combinación de estrategias y metodologías para un aprendizaje efectivo del Derecho Tributario: clínica jurídica, ABP, formación a la carta y TICs», en AA.VV.: *VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros*, Instituto de Estudios Fiscales, Doc. n.º 30/09, Madrid, 2009, pp. 65 y ss.
- CALDERÓN CORREDOR, Z.:** «Elementos para una renovación de la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario: el discernimiento de lo justo como metodología», *ICADE Revista cuatrimestral de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*, n.º 91, 2014, pp. 283 y ss.
- «Retos actuales de la docencia del derecho financiero y tributario: Algunas experiencias exitosas de respuesta», en AA.VV.: *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 436 y ss.
- CALVO VERGEZ, J.:** «Técnicas docentes», en AA.VV.: *VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros*, Instituto de Estudios Fiscales, Doc. n.º 30/09, Madrid, 2009, pp. 137 y ss.
- CARBAJO NOGAL, C.:** «La actualización de la enseñanza de la Parte general del Derecho Financiero y Tributario», en AA.VV.: *Estrategias de innovación docente en disciplinas jurídicas*, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 169 y ss.
- CÁRDENAS ORTIZ, R. M.ª:** «El esquema como estrategia en el estudio y aprendizaje del Derecho financiero y tributario», en AA.VV. (dir. por LÓPEZ ESPADAFOR, C. M.ª): *Elementos de innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Dykinson, Madrid, 2023, pp. 83 y ss.
- «La implementación de las nuevas tecnologías y una metodología variada para hacer más dinámico y atractivo el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario», en AA.VV. (dir. por LÓPEZ ESPADAFOR, C. M.ª): *Elementos de innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Dykinson, Madrid, 2023, pp. 19 y ss.

- CARRASCO GONZÁLEZ, F. M.:** «Aumento del éxito académico como consecuencia de la aplicación de metodologías activas en la enseñanza del Derecho Tributario de la Unión Europea», en AA.VV.: *V Jornadas de Innovación e Investigación Docente*, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2013, pp. 67 y ss.
- CARRIÓN MORILLO, D.:** «El valor añadido que el ejercicio profesional del docente puede aportar a las clases de Derecho Financiero y Tributario», en AA.VV. (dir. por LÓPEZ ESPADAFOR, C.M.^a), *Desafíos actuales de la innovación docente en ciencias jurídicas y sociales*, Dykinson, Madrid, 2022, pp. 28 y ss.
- «El valor esencial que el investigador puede aportar a las clases de Derecho financiero y tributario», en AA.VV. (dir. por LÓPEZ ESPADAFOR, C.M.^a): *Elementos de innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Dykinson, Madrid, 2023, pp. 99 y ss.
- CASANA MERINO, F.:** «Nuevas técnicas docentes en Derecho Financiero y Tributario», en AA.VV.: *VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros*, Instituto de Estudios Fiscales, Doc. n.º 30/09, Madrid, 2009, pp. 153 y ss.
- COLAO MARIN, P. A.:** «La enseñanza y aprendizaje del Derecho tributario en A.D.E.: competencias, contenidos y referencia a la importancia del método del caso», *Revista de Educación y Derecho*, n.º 12, 2015.
- CORCUERA TORRES, A.:** «Experiencias de innovación docente en Derecho Financiero y Tributario: materiales docentes y evaluación por competencias», en AA.VV.: *Buenas prácticas en nuestras aulas universitarias*, Universidad de Burgos, Burgos, 2010, pp. 255 y ss.
- CORDERO GARCÍA, J. A., FERNÁNDEZ MARÍN, F. y FORNIELES GIL, A.:** «El aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario en el marco del EEES: experiencias desde la Universidad de Almería (II)», en AA.VV.: *VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros*, Instituto de Estudios Fiscales, Doc. n.º 30/09, Madrid, 2009, pp. 159 y ss.
- CRUZ PADIAL, I.:** «La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario: Problemáticas en su configuración y una especificación para el grado de derecho en la Universidad de Málaga», *Revista jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, n.º15, 2017, pp. 31 y ss.
- CUBERO TRUYO, A. y DIAZ RAVN, N.:** «El aprendizaje basado en problemas aplicado al Derecho tributario: una propuesta para la asignatura «Fiscalidad internacional», en AA.VV.: *Técnicas avanzadas de Enseñanza e Innovación pedagógica: una aplicación en la Enseñanza superior*, Digital@tres, Sevilla, 2011, pp. 79 y ss.

- CUBERO TRUYO, A.:** «La localización por parte de los estudiantes de noticias relacionadas con los contenidos de la asignatura, con reflejo en la evaluación», en AA.VV.: *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, Octaedro, Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Barcelona 2016, pp. 93 y ss.
- DE LA PEÑA AMORÓS, M.^a M.:** «Trabajo colaborativo y clases prácticas: una experiencia en la asignatura derecho financiero y tributario», en AA.VV.: *Innovación metodológica y buenas prácticas docentes en el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2022, pp. 259 y ss.
- DELGADO GARCÍA, A. M., OLIVER CUELLO, R. y ROVIRA FERRER, I.:** «La sala de la fiscalidad: una iniciativa exitosa de fomento de la comunicación en la enseñanza superior», en AA.VV.: *Buenas prácticas docentes en el uso de las TIC en el ámbito del Derecho*, Huygens, Barcelona, 2013, pp. 39 y ss.
- DÍAZ CALVARRO, J. M.^a:** «El aula virtual en derecho financiero y tributario: ¿Rebelión en las aulas o el club de los poetas muertos?», en AA.VV.: *Aula invertida y tic's para el aprendizaje. Del derecho y de la economía*, Ratio Legis, Madrid, 2022, pp. 75 y ss.
- ESTEVE PARDO, M.^a L.:** «La figura del coordinador de curso. Necesidad y funciones en los nuevos sistemas docentes», en AA.VV.: *VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros*, Instituto de Estudios Fiscales, Doc. n.º 30/09, Madrid, 2009, pp. 55 y ss.
- FERNÁNDEZ AMOR, J. A. y SÁNCHEZ HUETE, M. A.:** «Una propuesta para la docencia del Derecho Financiero en el contexto del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior», en AA.VV.: *VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros*, Instituto de Estudios Fiscales, Doc. n.º 30/09, Madrid, 2009, pp. 169 y ss.
- FERNÁNDEZ DE BUJAN Y ARRANZ, A.:** «Los impuestos especiales como temática de especial complejidad en el ámbito de la docencia del derecho financiero y tributario: Una experiencia docente en grado y máster», en AA.VV.: *Evaluación e innovación en educación superior e investigación*, Dykinson, Madrid, 2020, pp. 990 y ss.
- FERNÁNDEZ DE MOYA ROMERO, J. E.:** «La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario en el grado de Gestión y Administración Pública», en AA.VV. (dir. por LÓPEZ ESPADAFOR, C. M.^a), *Desafíos actuales de la innovación docente en ciencias jurídicas y sociales*, Dykinson, Madrid, 2022, pp. 79 y ss.
- FERNÁNDEZ PAVÉS, M.^a J.:** «Innovación docente en el aprendizaje de los procedimientos tributarios», *Revista iberoamericana de relaciones laborales*, n.º 27, 2012 (Ejemplar dedicado a: Innovación y calidad en la enseñanza de las Relaciones Laborales y los Recursos Humanos), pp. 67 y ss.

FERREIRO SERRET, E.: «El uso de mapas conceptuales para el aprendizaje de la teoría general del tributo», en AA.VV.: *VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros*, Instituto de Estudios Fiscales, Doc. n.º 30/09, Madrid, 2009, pp. 187 y ss.

FUSTER GÓMEZ, M. y MAGRANER MORENO, F.: «Adaptación de la asignatura «Derecho Financiero y Tributario II» al EEES. Una experiencia profesional», en AA.VV.: *VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros*, Instituto de Estudios Fiscales, Doc. n.º 30/09, Madrid, 2009, pp. 195 y ss.

GALAPERO FLORES, R.: «Impartición de derecho financiero y tributario en enseñanzas universitarias no jurídicas (ADE, ADE-Turismo y finanzas y contabilidad) mediante el sistema de aula invertida», en AA.VV.: *Aula invertida y tic's para el aprendizaje. Del derecho y de la economía*, Ratio Legis, Madrid, 2022, pp. 33 y ss.

GARCÍA GUERRERO, D.: «Ética y enseñanza del Derecho Financiero y Tributario ¿una simbiosis (im)posible? Agentes implicados en la educación tributaria», en AA.VV. (dir. por LÓPEZ ESPADAFOR, C. M.^a), *Desafíos actuales de la innovación docente en ciencias jurídicas y sociales*, Dykinson, Madrid, 2022, pp. 98 y ss.

«Métodos de enseñanza-aprendizaje del Derecho Aduanero en las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario», en AA.VV. (dir. por LÓPEZ ESPADAFOR, C. M.^a): *Elementos de innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Dykinson, Madrid, 2023, pp. 205 y ss.

«La enseñanza-aprendizaje de la parte especial del Derecho Financiero y Tributario en el grado en derecho. Estudio y análisis de metodología en el aula», en AA.VV.: *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 90 y ss.

«La evaluación por casos prácticos en derecho financiero. Propuesta metodológica», en AA.VV.: *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 318 y ss.

GÓMEZ ÁLVAREZ, J.: «Integración de herramientas tic en la enseñanza y aprendizaje del derecho financiero y tributario», en AA.VV.: *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del covid-19)*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2021, pp. 187 y ss.

GÓMEZ REQUENA, J. J.: «Divulgación de la moral tributaria en los planes de estudios universitarios de derecho financiero y tributario», en AA.VV.: *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas,*

y *Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, Dykinson, Madrid, 2020, pp. 21 y ss.

GONZÁLEZ APARICIO, E. M.^a: «El empleo del programa Renta Web como metodología activa en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario (Parte especial)», en AA.V.V.: *Estrategias de innovación docente en disciplinas jurídicas*, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 158 y ss.

GONZÁLEZ APARICIO, M.: «Diseño e impartición de una asignatura online en Derecho financiero y tributario (parte especial)», en AA.VV.: *Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030*, Egregius.

«El acercamiento activo a las administraciones como actividad formativa en la asignatura de «Derecho Financiero y Tributario»», en AA.V.V. (dir. por LÓPEZ ESPADAFOR, C. M.^a): *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 102 y ss.

«Elaboración con los alumnos de la asignatura «Derecho Financiero y Tributario» (Parte general) de un trivial tributario», en AA.V.V. (dir. por LÓPEZ ESPADAFOR, C. M.^a): *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 111 y ss.

«La adaptación a la docencia on line en la impartición de la parte especial del «Derecho Financiero y Tributario»», en AA.V.V. (dir. por LÓPEZ ESPADAFOR, C. M.^a): *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 106 y ss.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, A. I. y HERRERO DE ESCOSURA, P.: «Aplicación de nuevas metodologías docentes en Derecho Financiero y Tributario», en AA.VV.: *VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros*, Instituto de Estudios Fiscales, Doc. n.º 30/09, Madrid, 2009, pp. 19 y ss.

GRAU RUIZ, A.: «Proyectos de innovación y mejora de la calidad docente en Derecho Financiero y Tributario (experiencias en la Universidad Complutense)», en AA.VV.: *VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros*, Instituto de Estudios Fiscales, Doc. n.º 30/09, Madrid, 2009, pp. 207 y ss.

GUTIÉRREZ BENGOCHEA, M.: «Desarrollo de las reclamaciones en vía administrativa a través de la clínica tributaria como método de innovación docente en los trabajos de Fin de Grado», en AA.VV.: *Nuevas necesidades docentes en las enseñanzas jurídicas*, Laborum, Madrid, 2019, pp. 149 y ss. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/483/437>.

- HARNANA SUANO, E.:** «El flipped classroom como herramienta disruptiva en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario», en AA.VV.: *Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho especial referencia a experiencias exitosas de proyectos de innovación docente y la utilización de herramientas y metodologías colaborativas*, Dykinson, Madrid, 2023, pp. 345 y ss.
- HINOJOSA TORRALVO, J. J. y AGUILAR SEGADO, C. D.:** «Modalidad dual para la enseñanza de competencias propias de Derecho Financiero y Procedimientos Tributarios, experiencia en la Universidad de Málaga», en AA.VV. (dir. por LÓPEZ ESPADAFOR, C. M.^a), *Desafíos actuales de la innovación docente en ciencias jurídicas y sociales*, Dykinson, Madrid, 2022, pp. 147 y ss.
- JABALERA RODRÍGUEZ, A.:** «Innovación en la evaluación de las disciplinas jurídicas: nuestra experiencia en la asignatura Derecho Fiscal Comunitario», en AA.VV.: *VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros*, Instituto de Estudios Fiscales, Doc. n.º 30/09, Madrid, 2009, pp. 75 y ss.
- JIMÉNEZ NAVAS, M.^a M.:** «Educación inclusiva en el aula de Derecho Financiero y Tributario», en AA.VV.: *VII Jornadas de Innovación e Investigación Docente*, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2016, <https://idus.us.es/handle/11441/43043>.
- LITAGO LLEDÓ, R.:** «Un ejemplo de “role playing” aplicado a la parte general del Derecho Financiero y Tributario: su utilidad como herramienta de aprendizaje y orientación profesional», en AA.VV.: *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, Cizur Menor, 2017, pp. 59 y ss.
- LOPAZ PÉREZ, A.:** «El aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior. Metodologías tradicionales versus metodologías activas», en AA.VV.: *VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros*, Instituto de Estudios Fiscales, Doc. n.º 30/09, Madrid, 2009, pp. 213 y ss.
- LOPAZ PÉREZ, A. M.^a, 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 AA.VV.: *Uso de las TIC en la docencia del derecho: aproximaciones docentes y metodológicas*, Huygens, Barcelona, 2014, pp. 177 y ss.
- LÓPEZ ESPADAFOR, C. M.^a, GÓMEZ MATAS, P.:** «Consideraciones pedagógicas y metodológicas sobre la docencia del derecho financiero y tributario», *Iniciación a la investigación*, n.º Extra 5, 1, 2010 (Ejemplar dedicado a: Innovación Docente UJA 2010), Universidad de Jaén, Jaén, 2010,

- MÁLVAREZ PASCUAL, L.:** «Trabajo cooperativo a través de las plataformas de teleformación para la creación de materiales compartidos en el área de Derecho Financiero», en AA.VV.: *VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros*, Instituto de Estudios Fiscales, Doc. n.º 30/09, Madrid, 2009, pp. 107 y ss.
- MARCOS CARDONA, M.:** «Aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza--aprendizaje--evaluación de los rendimientos del trabajo en especie del IRPF en Derecho Financiero y Tributario. Experiencia con la herramienta wooclap», en AA.VV.: *Innovación metodológica y buenas prácticas docentes en el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2022, pp. 279 y ss.
- MARTÍNEZ JIMÉNEZ, F. J.:** «La inclusión del derecho financiero y tributario en la asignatura «Contabilidad Pública»», en AA.V.V. (dir. por LÓPEZ ESPADAFOR, C. M.^a): *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 153 y ss.
- MIRAS MARIN, N.:** «La base de datos de resoluciones de consultas tributarias como herramienta de innovación docente», *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, n.º 21, 2020, pp. 45 y ss.
- MIRAS MARÍN, N.:** «La base de datos de resoluciones de consultas tributarias como herramienta de innovación docente», *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, n.º 21, 2020, pp. 45 y ss.
- MOLINOS RUBIO, L. M.^a, CARRERAS MANERO, O. B. y DE MIGUEL ARIAS, S.:** «Actividades de innovación docente en el aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario, Parte Especial», en AA.VV.: *Acciones de innovación y mejora de los procesos de aprendizaje*, Universidad de Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2013.
- MULEIRO PARADA, L.M.:** «El rol de la metodología del caso en la docencia del derecho financiero y tributario: presente y futuro», *Xornada de Innovación Educativa*, Universidad de Vigo, Vigo, 2014, pp. 277 y ss.
- PATÓN GARCÍA, G.:** «Problemas localizados en la aplicación del método enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario», en AA.VV.: *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Universidad de Málaga, Facultad de Derecho, Málaga, 2009, p.57.
- PERALES GONZÁLEZ, A.:** «Experiencias de innovación universitaria a partir de la investigación del derecho financiero. Gamificación de la asignatura «Derecho Financiero» a través de diferentes medios tecnológicos», en AA.V.V. (dir. por LÓPEZ ESPADAFOR, C. M.^a): *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 228 y ss.

- PÉREZ DE VEGA, L. M.^a, DELGADO GARCÍA, A. M.^a, OLIVER CUELLO, R.:** «El sistema de evaluación en la asignatura Derecho Financiero y Tributario del nuevo escenario docente: una experiencia comparada de las Universidades de Valladolid, Pompeu Fabra y Oberta de Cataluña», en AA.VV.: *Experiencias de innovación docente en la Universidad de Valladolid*, Universidad de Valladolid, Valladolid, 2007, pp. 29 y ss.
- PONTÓN ARICHA, T.:** «Derecho financiero y tributario I y Objetivos de Desarrollo Sostenible», en AA.VV. (dir. por LÓPEZ ESPADAFOR, C. M.^a): *Elementos de innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Dykinson, Madrid, 2023, pp. 405 y ss.
- «Desarrollo de competencias profesionales en la asignatura derecho financiero y tributario II: Una experiencia de innovación docente», en AA.VV.: *La docencia del Derecho en línea. Cuando la innovación se convierte en necesidad*, Hygens, Barcelona, 2020, pp. 313 y ss.
- «El reto del coronavirus: de la docencia presencial a la virtual en derecho tributario debido a la declaración del estado de alarma», en AA.VV.: *La docencia del Derecho en línea. Cuando la innovación se convierte en necesidad*, Hygens, Barcelona, 2020, pp. 97 y ss.
- «La adaptación de la docencia en «Derecho Financiero y Tributario» en tiempos de pandemia», en AA.V.V. (dir. por LÓPEZ ESPADAFOR, C. M.^a): *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 238 y ss.
- RAMOS PRIETO, J. y HERMOSÍN ÁLVAREZ, M.:** «Desarrollo y evaluación de las enseñanzas prácticas y de desarrollo (EPD) en las asignaturas de Derecho tributario de los Grados en Finanzas y Contabilidad y en Administración y Dirección de Empresas», *UPO INNOVA: revista de innovación docente*, n.º 1, 2012, pp. 461 y ss.
- RIBES RIBES, A.:** «Los foros académicos virtuales en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario», *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación, Alicante, 2016, pp. 1092 y ss.
- ROMERO GARCÍA, F.:** «Evaluación de competencias en la enseñanza universitaria en el marco del EEES», en AA.VV.: *VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros*, Instituto de Estudios Fiscales, Doc. n.º 30/09, Madrid, 2009, pp. 87 y ss.
- ROVIRA FERRER, I.:** «El vídeo docente en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario I de la UOC», en AA.VV.: *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación, Alicante, 2016, pp. 303 y ss.

- RUIZ GARIJO, M.:** «Resultados de innovación docente en Derecho Tributario. Nuevos planteamientos en la metodología y los procesos de evaluación», en AA.VV.: *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Universidad de Málaga, Málaga, 2009, p. 64.
- SALASSA BOIX, F.R.:** «Estrategia didáctica de tres pasos para la enseñanza del derecho financiero y tributario para alumnos de carreras jurídicas», *Actas del II Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento*, Asociación Universitaria de Educación y Psicología, Madrid, 2020, p. 88.
- SALAZAR NAVARRO, M.^a C.:** «Innovación docente en el ámbito del derecho financiero y tributario. Digitalización de la administración tributaria», en AA.VV.: *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas. Experiencias de cambio en la Metodología Docente*, Dykinson, Madrid, 2022, pp. 2023 y ss.
- SÁNCHEZ GALIANA, CARLOS M.^a:** «El método de investigación en la enseñanza del Derecho financiero», en AA.VV. (dir. por LÓPEZ ESPADAFOR, C. M.^a): *Elementos de innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Dykinson, Madrid, 2023, pp. 493 y ss.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, E. M.^a:** «Innovación docente en la calidad de la investigación práctica a través de las TIC en el derecho financiero y tributario», en AA.VV.: *Innovación e investigación docente en educación. Experiencias prácticas*, Dykinson, 2021, pp. 1519 y ss.
- «Innovación docente mediante la incorporación de las TIC en la formación práctica del Derecho Financiero y Tributario», en AA.VV.: *Estrategias de innovación docente en disciplinas jurídicas*, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 146 y ss.
- «Los potenciales beneficios de las tic para mejorar la calidad de la educación, la innovación y la investigación en el derecho financiero y tributario», en AA.VV.: *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 381 y ss.
- SÁNCHEZ-ARCHIDONA HIDALGO, G.:** «La innovación docente en derecho financiero y tributario: una experiencia práctica en las aulas a través del programa Renta WEB», en AA.VV.: *VI Buenas prácticas en innovación docente en el espacio europeo de educación superior*, Ediciones Universidad de San Jorge, Zaragoza, 2020, pp. 243 y ss.
- SEDEÑO LÓPEZ, J. F.:** «El empleo del cine en Derecho Financiero y Tributario y otras asignaturas con contenido jurídico», en AA.VV. (dir. por LÓPEZ ESPADAFOR, C. M.^a), *Desafíos actuales de la innovación docente en ciencias jurídicas y sociales*, Dykinson, Madrid, 2022, pp. 250 y ss.

SELMA PENALVA, V.: «La gamificación del Derecho Financiero: una experiencia durante el confinamiento», en AA.VV.: Conference proceedings CIVINEDU 2020. 4th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation September 23-24, 2020, REDINE (Red de Investigación e Innovación Educativa), pp. 97 y ss.

SEVILLA BERNABEU, B.: «Herramientas virtuales para fomentar el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes», en AA.VV.: *La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia*, Huygens, Barcelona, 2022, pp. 255 y ss.

«La utilidad del blog jurídico en la enseñanza? aprendizaje del derecho financiero y tributario», en AA.VV.: *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del covid-19)*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2021, pp. 301 y ss.

SIOTA ÁLVAREZ, M.: «Aplicación de la técnica del Puzzle de Aronson en la docencia del Derecho Financiero y Tributario», en AA.VV.: *VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros*, Instituto de Estudios Fiscales, Doc. n.º 30/09, Madrid, 2009, pp. 237 y ss.

SOLANES I GIRALT, M.ª M.: «Experimentando la nueva herramienta trivial-test del campus virtual sakai de la udl para mejorar el aprendizaje del derecho financiero y tributario», en AA.VV.: *La docencia del Derecho en línea. Cuando la innovación se convierte en necesidad*, Hygens, Barcelona, 2020, pp. 55 y ss.

«Integración de los objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030 en la enseñanza: Aprendizaje del derecho financiero y tributario», en AA.VV.: *ODS y educación inclusiva en la educación superior experiencias y propuestas transdisciplinares de innovación docente*, Dykinson, Madrid, 2022, pp. 212 y ss.

SOTO BERNABEU, L.: «El aprendizaje de conceptos básicos de la fiscalidad internacional mediante los concursos digitales», en AA.VV.: *La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia*, Huygens, Barcelona, 2022, pp. 285 y ss.

«El kahoot como herramienta para la evaluación continua online en derecho financiero y tributario», Cuadernos jurídicos del Instituto de Derecho Iberoamericano n.º 1, 2021, pp. 338 y ss.

«El kahoot como método de evaluación continua del aprendizaje en derecho financiero y tributario», en AA.VV.: *La docencia del Derecho en línea. Cuando la innovación se convierte en necesidad*, Hygens, Barcelona, 2020, pp. 193 y ss.

«La adaptación de la docencia del Derecho Financiero y Tributario en el modelo dual implementado en la universidad Miguel Hernández», en *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*, Asociación Universitaria de Educación y Psicología, Madrid, 2021, pp. 222 y ss.

«La docencia del derecho financiero y tributario en un modelo de enseñanza dual a través de Google Meet», en AA.VV.: *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas. Nuevos enfoques en la metodología docente*, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 83 y ss.

SOTO MOYA, M.^a M.: «Flipped classroom y Derecho Financiero: un binomio necesario», *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, n.º 18, 2018, pp. 31 y ss.

SUBERBIOLA GARBIZU, I.: «Claves para la creación de entornos virtuales de aprendizaje de la asignatura Derecho Financiero I», en AA.VV.: *V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2019, pp. 11 y ss.

«Claves para la creación de entornos virtuales de aprendizaje de la asignatura Derecho Financiero I», en AA.VV.: *V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2019, pp. 11 y ss.

URIOL EGIDO, C., GALLEGO MARTÍNEZ, A. J. Y VIDAL LÓPEZ, S.: ¿Cómo y por qué elaborar un mapa conceptual?: el uso de la herramienta informática Cmpatools», en AA.VV.: *Los mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del nuevo espacio europeo. Su implementación en la enseñanza de una asignatura de Grado en Derecho*, Reporexpress, Valencia, 2012.

URIOL EGIDO, C.: «4 minutos de ética fiscal (4 minutes about tax ethics)», en AA.VV.: *Educación para transformar, X Jornadas internacionales de innovación universitaria*, <http://universidadeuropea.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2013/index.html>, Universidad Europea de Madrid, 2013, pp. 970-976.

«La construcción de mapas conceptuales por los alumnos a través de conceptos previos dados por el profesor en la Docencia del Derecho Financiero y Tributario», en AA.VV.: *Mapas conceptuales & aprendizaje cooperativo*, Thomson Reuter Aranzadi, ISBN 978-84-9059-127-7, Madrid, 2014, pp. 50 y ss.

«La evaluación orientada al aprendizaje y la idoneidad de las rúbricas de evaluación: una experiencia en la docencia del derecho financiero y tributario», en AA.VV.: (dir. por COBAS COBIELLA, M.^a E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A.): *La innovación docente en tiempos de pandemia*, Sepin, Madrid, 2021.

VILLEGAS ALMAGRO, Y., AGUILAR SEGADO, C. D.: «ChatGPT en la práctica docente del derecho financiero y tributario», en AA.VV.: *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior*, Dykinson, Madrid, 2023, pp. 665 y ss.

VILLEGAS ALMAGRO, Y.: «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», en AA.VV.: *La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia*, Huygens, Barcelona, 2022, pp. 159 y ss.

PARTE 3

AULA E INNOVACIÓN DOCENTE. EXPERIENCIAS ACTIVAS

CAPÍTULO 9

DINÁMICAS DE SIMULACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LAS TÉCNICAS DE GESTIÓN DE CONFLICTOS¹

Raquel Guillén Catalán

*Profesora Titular de Universidad de Derecho Civil
Universidad de Valencia
raquel.guillen@uv.es*

I. Planteamiento

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior supuso un cambio en la estructura de las enseñanzas universitarias, así como el desarrollo de multitud de metodologías docente que centran su objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, tal y como señalaba el Preámbulo del ya derogado Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Ello implicó que cada asignatura que componía una titulación tuviera que centrarse en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas, debiendo adaptar los métodos de aprendizaje en dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición.

Este capítulo se centra en difundir, de manera sistematizada, mi experiencia en el desarrollo de implantación de una concreta metodología activa del aprendizaje aplicada en la asignatura de gestión de conflictos, negociación y transacción que se imparte en el Máster de mediación, arbitraje y gestión de conflictos en derecho privado de la Universitat de València, con una carga lectiva de 3 ECTS y un cronograma temporal de dos días semanales durante tres semanas consecutivas.

1. Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de innovación «Aprendizaje cooperativo. Los Mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo» (Código del proyecto: 2724641).

En particular, en estas páginas se pretende exponer la dinámica de la simulación que utilizo como técnica metodológica para el aprendizaje de algunos de los contenidos esenciales de la asignatura, tales como la teoría de Thomas y Kilman (es decir, los cinco estilos para resolver un conflicto), los cuatro estilos educativos familiares e incluso, se podría aplicar, para el desarrollo de la empatía como habilidad del mediador.

En consecuencia, a través de una experiencia práctica que consiste en representar determinadas situaciones que se pueden encontrar los alumnos cuando desarrollen en el futuro sus servicios de mediación, aprendan cómo actuar ante esos determinados roles personales y saber qué técnica y herramienta utilizar para que se logre el acuerdo entre los mediados.

II. La adquisición de competencias de la asignatura de gestión de conflictos

La asignatura comprende el estudio de la gestión del conflicto, transformación y solución de conflictos incidiendo, especialmente, en el análisis pormenorizado de la estructura del conflicto, las habilidades necesarias para abordarlos, los distintos estilos para gestionar los conflictos, las diversas estrategias de análisis, así como los diversos mecanismos de resolución de controversias y los efectos jurídicos que de ellas se derivan en sus distintos contextos de aplicación.

Además, según la guía docente, entre las competencias que el alumnado debe adquirir está la de ser capaz de integrarse en equipos, tanto en función de mediación y de negociación como en funciones específicas de arbitraje y en funciones de resolución alternativa de controversias; participar en debates y discusiones, dirigirlos y coordinarlos y ser capaces de resumirlos y extraer de ellos las conclusiones más relevantes y aceptadas por la mayoría; aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio; poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas; elaborar y manejar los escritos, informes y procedimientos de actuación más idóneos para los problemas suscitados; adquirir los instrumentos para poder planificar, ordenar y encauzar actividades de manera que se eviten en lo posible los imprevistos, se prevean y minimicen los eventuales problemas y se anticipen sus soluciones, entre otros.

Además, es muy importante señalar que en la guía docente se indica expresamente que el profesor expondrá y explicará aquellos elementos fundamentales que deben guiar a los estudiantes en el estudio y comprensión de la materia y el estudiante, por su parte, debe comprometerse activamente en el proceso de aprendizaje donde el profesor complementará las explica-

ciones teóricas con el desarrollo de casos prácticos que permitirán contextualizar los conocimientos adquiridos.

Así mismo, se debe tener presente que el objetivo último de todo docente es que la totalidad del alumnado alcance un nivel mínimo tanto de competencias genéricas, como de competencias específicas, es decir, aquellas que no solo se identifican con el contenido de la asignatura (competencias específicas), sino en la adquisición de habilidades que debe poseer todo profesional, como la solución de problemas, pensamiento crítico, observación, autoevaluación, trabajo en equipo, responsabilidad, entre otras.

Como se observa de la lectura de la guía de la asignatura, se le debe ofrecer al estudiante el conocimiento de variedad de contenidos que, en la mayoría de las ocasiones, no facilita la actividad docente, porque nos encontramos ante extensos programas y la sensación de tener que proporcionarle al estudiante toda la información sobre cada uno de los temas propuestos en los mismos.

La falsa creencia que únicamente van a desarrollar el razonamiento lógico-jurídico cuando se desarrollan teóricamente todos los contenidos en el aula por el docente, desde mi punto de vista, queda alejado de la realidad práctica y profesional del ejercicio de la profesión concreta, en este caso de la del mediador, atendiendo a la necesidad de esa adquisición de competencias específicas y genéricas a las que hacíamos referencia anteriormente.

Por todo ello, considero que es necesario buscar un equilibrio entre la enseñanza teórica con los nuevos métodos de aprendizaje utilizando metodologías activas en el aula.

III. El desarrollo de las dinámicas de simulación

En primer lugar, se deben abordar los aspectos organizativos de la actividad, que el docente tendrá que explicar a los estudiantes, cuestión primordial para asegurar su éxito.

Una vez explicado qué es el conflicto, la estructura del conflicto y en qué consiste su gestión, los alumnos deben interiorizar los cinco estilos de cómo abordar el conflicto diseñados por Thomas y Kilman.

Para ello, en lugar de presentarles los contenidos de manera teórica, como habíamos hecho con los temas anteriores, se les explica que vamos a realizar una metodología de aprendizaje y que consiste en que se van a organizar por grupos el número de grupos dependerá de las simulaciones que hayamos preparado y del número de sujetos en cada una de ellas.

Entre los ejemplos que puedo citar de simulaciones realizadas en el aula para los contenidos en general de la asignatura de gestión de conflictos son: el progenitor autoritario, el profesor no empático y el movimiento competitivo.

Así, mientras que en la simulación del progenitor autoritario tenemos un progenitor que no dialoga y siempre impone su criterio junto con un adolescente de 16 años que ha suspendido una asignatura o bien dos menores de 13 y 12 años que quieren salir de noche (se puede añadir otro progenitor dialogante o totalmente «pasivo»); en la simulación del profesor empático nos encontraremos con un profesor rígido, que no sabe interpretar las señales del alumnado, y un alumno que no quiere responder o bien por vergüenza, timidez, problemas de entendimiento, enfermedades cognitivas o incluso por problemas personales y, por último el movimiento competitivo donde nos encontraremos un vecino de una comunidad de propietarios que pretende conseguir adjudicarse una plaza de apartamento de manera fija, mientras que el resto de propietarios van turnando anualmente las plazas de aparcamiento, un segundo propietario que quiere convertir su plaza de aparcamiento en un trastero, un tercer propietario que quiere transformar su trastero en aparcamiento y los cinco propietarios restantes sin pretensión alguna. Se pueden ir añadiendo más propietarios con pretensiones particulares dependiendo el número de participantes que deseemos.

Como esta actividad se realiza los primeros días de clase, dicha distribución con estudiantes, que no se conocen previamente y no tienen especiales vínculos, la podría realizar yo por orden alfabético, por ejemplo, pero particularmente prefiero darles libertad para que se agrupen como prefieran y de ese modo poder observar cómo empiezan a interactuar entre ellos, puesto que se pueden percibir cualidades de las personas como liderazgo, iniciativa, sociabilidad o timidez.

Una vez dividido el grupo, les proporciono a cada uno de los subgrupos de manera individual las tarjetas de cada una de las situaciones que deben simular (el resto de los compañeros desconocen el resto de roles) y se les da unos minutos para que cada uno de ellos interiorice la información del personaje que deben representar.

Finalizado el tiempo cada uno de los grupos tienen veinte minutos para realizar como «prueba» la simulación entre ellos, mientras tanto yo voy observando el desarrollo de la actividad y dándoles indicaciones si considero que no están cumpliendo las indicaciones de cada tarjeta para conseguir la adquisición de competencias que deseo.

Cuando todos los subgrupos han terminado, elijo a uno de los subgrupos para que en el aula realicen la simulación previamente desarrollada.

Posteriormente, entre todo el grupo realizamos un *feedback* en relación con cada uno de los papeles interpretados por sus compañeros en el sentido de indiquen cómo creen que los personajes afrontan los conflictos en los que pueden verse involucrados.

Se trata, sin duda, de un buen momento para introducirles que, según la teoría de Thomas y Kilman, los conflictos no siempre se resuelven del mismo modo y que las formas de afrontarlos se pudieran clasificar, siguiendo a

estos autores en competitivo, colaborador, cooperativo, evasivo y acomodaticio, dependiendo si se da prioridad a satisfacer los intereses de los demás o los tuyos propios.

La totalidad de los subgrupos realizaron correctamente las simulaciones, evidenciando que habían interiorizado las características de cada sujeto asignado en la confrontación: bien queriendo conseguir sus intereses a toda costa, bien actuando de forma esquivada para evitar el conflicto, bien cediendo a todas las peticiones de la otra parte, bien dialogando intentando llegar a un acuerdo satisfactorio para todos o bien intentando conseguir una solución equitativa para las partes enfrentadas a través de una cesión parcial de sus intereses.

Como se observa de la descripción de la metodología descrita nos permitió, junto con las habilidades de trabajo grupal, introducir varias de las técnicas y herramientas que el alumnado debe adquirir, concretamente los estilos de abordar los conflictos, pero esta metodología también ha sido utilizada, en otras ocasiones para la explicación de los estilos educativos familiares e incluso para la interiorización de la empatía.

Dicha actividad se convirtió en un aprendizaje que les permitió ya no solo conocer los cinco estilos de afrontar los conflictos, sino que les ayudó a desarrollar competencias como liderazgo (decidir con quién realizaban la actividad), así como trabajo en grupo, escucha activa y expresión oral.

Todo ello, evidentemente, tutelado siempre por el Profesor, puesto que la simulación sin una planificación detallada respecto de los objetivos que se pretenden, el *feedback* correspondiente y las explicaciones posteriores de los contenidos teóricos no tendría sentido alguno.

IV. La evaluación

La guía docente de la asignatura de gestión de conflicto donde se desarrolla esta actividad señala que se evaluará al alumno a través del seguimiento semanal y la preparación de los distintos contenidos del programa.

Los estudiantes deberán realizar, individual o colectivamente, según determine el profesor, las actividades de evaluación continua propuestas en el aula, en el tiempo indicado.

Concretamente, dichos trabajos consistirán en la realización, exposición y debate en el marco de las clases prácticas y la realización de un trabajo sobre la materia. Se tendrá especialmente presente la adquisición de las competencias transversales genéricas y específicas señaladas como prioritarias en la materia y, principalmente, la capacidad de aprender, razonar, analizar y exponer los conflictos y los sistemas alternativos que les son aplicables en su gestión y resolución. Además, se realizará un tipo test final para demostrar los conocimientos adquiridos de la asignatura.

Por tanto, la evaluación final se compondrá de 2 puntos de asistencia a clase, 3 puntos de práctica y 5 puntos de examen test. Dicho sistema de evaluación será aplicable tanto a primera, como a segunda convocatoria

Concretamente, la actividad de simulación perfectamente puede incluirse dentro de los tres puntos de práctica.

V. Conclusiones

Se puede afirmar que, entre las distintas herramientas metodológicas, los juegos de rol o los juegos de simulación son una dinámica apropiada para la interiorización de los distintos estilos para la resolución del conflicto de Thomas y Kilman, así como los distintos estilos educativos para la gestión de conflictos familiares e incluso la adquisición de algunas de las herramientas que todo mediador debe conocer, puesto que con la realización de actividades distendidas, los alumnos se involucran en la actividad propuesta porque el formato les resulta atractivo y se consigue el objetivo último: la adquisición de las competencias necesarias para su formación, no entorpeciendo, en ningún caso, su aprendizaje ni rendimiento, sino todo lo contrario, ya que desarrollan otras aptitudes como la naturalidad, la participación, la oratoria, la expresión corporal, la escucha activa, así como la necesidad de llegar a acuerdos a través del diálogo.

Además, la figura del docente no desaparece, sino que se transforma en el aula, como un planificador de objetivos y actividades, así como dinamizador, pasando el alumnado a ser el protagonista, pero solo será eficaz si es activo y asume su responsabilidad en el aprendizaje.

En conclusión, considero, sin duda alguna, que la incorporación de técnicas de aprendizaje cooperativo y, especialmente, las dinámicas de simulación, mejora la calidad de la docencia de la asignatura de gestión del conflicto y, por ende, la excelencia de la formación de nuestro alumnado, por lo que debemos seguir perfeccionando las metodologías activas de aprendizaje y adaptarlas a cada una de las asignaturas de las distintas titulaciones para conseguir una mayor capacitación de nuestro alumnado para insertarse en el mercado laboral.

CAPÍTULO 10

APLICACIÓN DE LA MULTIDISCIPLINARIEDAD EN LA DOCENCIA. ECONOMÍA Y ARQUEOLOGÍA

Fanny Beniel

Profesora

*Departamento de Lenguas y Ciencias Sociales. FPA L'Alcúdia de Crespins
fpafteniels@hotmail.com*

Antonio Giménez-Morera

*Profesor Contratado Doctor , acreditado a Profesor Titular de Universidad
Departamento de Economía y Ciencias Sociales. Universitat Politècnica de València
angimo1@doctor.upv.es*

Amparo Bonet Juan

Profesora asociada

*Departamento de Economía y Ciencias Sociales. Universitat Politècnica de València
ambojua@doctor.upv.es*

Juan Seguí

Profesor asociado

*Departamento de Informática de Sistemas y Computadores.
Universitat Politècnica de València
juansemo@disca.upv.es*

I. Planteamiento

En la UPV campus de Alcoi se impartió dentro del programa de la Universidad Senior el curso «Economía y Arqueología».

El principal atractivo de este curso era unir dos materias o disciplinas a priori y desde nuestro momento actual tan distantes y diferentes, pero al mismo tiempo tan cercanas.

En este caso la profesora Fanny Beniel Albuixech y el profesor de economía de la UPV Antonio Giménez Morera fueron los encargados de preparar e

impartir dicho curso. Los profesores Amparo Bonet y Juan Seguí participaron en la puesta en común de las ventajas de la aplicación de la multidisciplinariedad en la educación.

Este curso se realizó durante dos años académicos, y para dos grupos diferentes de alumnado de la Senior que acuden a las clases regularmente que organiza la UPV en su Campus de Alcoi. Fueron dos cursos intensos puesto que el temario que se quería tratar fue pretencioso y abarcaba una gran parte de la historia de la humanidad. El primer curso se dedicó a la economía desde el Paleolítico a la Edad del Hierro y el segundo curso abarcaba desde la civilización romana hasta la época Medieval, aunque se enlazó con la Revolución Industrial en la Edad Contemporánea donde Alcoi jugó un papel muy importante en cuanto a ciudad pionera industrial, lo que nos sirvió para introducir la Arqueología Industrial.

Podríamos pensar ¿Qué tiene que ver la materia de la arqueología y la economía? Los profesores implicados tratamos las similitudes de las dos materias que en un principio parecen tan diferentes pero que se complementan de una manera singular y perfecta.

1.1. Estado de la cuestión

La multidisciplinariedad, también llamada la «pluridisciplinariedad» cuando se habla de disciplinas con cierta afinidad que se retroalimentan utilizada como herramienta metodológica es muy útil en investigación, así como en la docencia como presentamos en esta experiencia, donde desde cada punto de vista, metodología propia, discursos científicos de diferentes disciplinas, se consiguen una interconexión de conocimientos que potencian el estudio concreto a realizar. Esta potenciación resultante del estudio académico y/o empírico a realizar desde la multidisciplinariedad ofrece una visión más amplia, enriquecedora y general de distintas disciplinas en un espacio común, teniendo siempre como punto de partida que cada especialista de una manera interdisciplinar trabaja su campo de saber específico a priori.

Tradicionalmente, cada docente ha trabajado en el aula con su propia disciplina académica, sin involucrarse en otras materias de formación. Hemos tenido una formación académica y profesional específica de especialización en áreas de conocimiento concretas.

Este tratamiento especializado de estudio con sus programas especializados de investigación concretos, según sus objetivos e intereses, se viene dando desde el siglo XIX (Lawrence, 2004), aunque algunos investigadores lo sitúan incluso en el siglo XVII o antes (Jara, Rodríguez y Sosa, 2018; Peñuela Velásquez, 2005) como bien nos transmite (Zurro-2020).

Actualmente se sigue en esta línea de trabajo compartimentalizada o disciplinar, pero también se está trabajando desde otros enfoques donde hay una integración de distintas disciplinas.

La acumulación de conocimientos, los distintos estudios científicos, las investigaciones en distintos campos hacen necesario el aporte de estudios complementarios que hacen de la multidisciplinariedad una estrategia de trabajo positiva para el enfoque y futuro de las investigaciones científicas y el trabajo docente.

Es muy interesante el trabajo multidisciplinar ya que aporta desde cada área sus perspectivas, metodologías, investigaciones, conocimientos, que van a formar parte de una manera colaborativa y enriquecedora al tema a tratar o a investigar junto a otros especialistas de otras áreas. Ahora bien, desde la multidisciplinariedad como recalca en su investigación (Zurro-2020) *«dicho enriquecimiento está siempre al servicio de la disciplina base, por lo que los límites del marco disciplinar permanecen vigentes»* (Aagard & Siune, 2007).

La disciplina de la arqueología siempre ha tenido un tratamiento amplio, área de estudio donde se han implicado otros saberes para poder investigar y dar soluciones globalmente, aquellos hallazgos o vestigios que se conservan han necesitado para su estudio un grupo multidisciplinar (arqueólogos, historiadores, físicos, químicos, médicos forenses, ingenieros...), sin embargo, desde otros estudios de otras ramas de conocimiento actuales (economía, medicina, medio natural...) opinamos que también sería necesario revisar los conocimientos que puedan aportar las distintas civilizaciones prehistóricas e históricas antiguas, donde poder nutrirse para la mejor búsqueda de soluciones a problemas actuales.

II. Objeto de análisis: La multidisciplinariedad docente

La multidisciplinariedad docente la entendemos como la capacidad que tenemos los educadores para poder integrar conocimientos y enfoques de diferentes disciplinas dentro de nuestra práctica pedagógica.

Cada disciplina conserva su metodología, sus investigaciones, sus conceptos y estudios, pero que aúnan un espacio común temático y temporal donde revierte en calidad el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La arqueología es la disciplina científica que se encarga de estudiar, describir e interpretar las sociedades humanas del pasado a través de los vestigios que se conservan.

En estos dos cursos se vieron diferentes épocas que, desde la prehistoria a la historia consideramos más interesantes por los cambios económicos que supusieron. Cambios importantes para la humanidad.

Entre estas épocas, se trató la Prehistoria con el Paleolítico y su economía depredadora de subsistencia, el Neolítico con su economía productiva de agricultura y ganadería, la Revolución Neolítica, la Edad de los Metales y como el desarrollo de la metalurgia hizo más ricas a algunas comunidades neolíticas conocedoras de estas técnicas metalúrgicas.

Se explicó como la arqueología en la prehistoria, al no existir testimonios escritos se convierte en el único medio para reconstruir todo aquello que pasó en esta etapa tan importante para el ser humano a partir de los restos que dejaron los pueblos del pasado tanto a nivel social como económico entre otros como utensilios líticos, lugares de hogar, grandes construcciones, arte, entre otras.

En este sentido el perfil de los docentes, economista y arqueóloga fue de simbiosis permanente, ya que se empezó el primer curso con explicaciones por parte de la arqueóloga e historiadora y las aportaciones económicas del especialista en economía sobre aquellas que han resultado ser las más importantes para el avance de las sociedades, que han significado y qué repercusiones han tenido. El segundo curso se comenzó con las relaciones económicas centradas en la Revolución Industrial y las repercusiones en nuestro mundo actual con las explicaciones de lo que actualmente se conoce como arqueología industrial y la ciudad de Alcoi como muestra viviente de esta arqueología industrial.

2.1. Relaciones o simbiosis entre ambas materias

En la actualidad, no sólo se produce lo que se necesita para sobrevivir, sino que se produce más y se consume más de lo que se necesita.

En este sentido podemos decir que no sólo se ha ido cambiando la actividad productiva, sino que también se han ido modificándose las necesidades del ser humano. Como ejemplo se han trabajado temas actuales sobre las necesidades creadas hoy por hoy por el hombre actual como la telefonía móvil o las compras compulsivas sobre determinados productos.

Se han trabajado estos temas por medio de una reflexión crítica, ¿Estas nuevas necesidades son o no son reales?

En todo momento y en cada sesión se explicaban las relaciones que hay entre la economía y la arqueología a partir de las necesidades que los seres humanos tenemos día a día desde el primer homo al hombre actual.

Como es necesario un proceso productivo para conseguir todo aquello que hace falta para la supervivencia de la especie, y como el trabajo será importante para esta supervivencia.

En todas las excavaciones arqueológicas se encuentran desde útiles de trabajo, monedas y otros elementos que nos sirven a los arqueólogos para estudiar de qué manera vivía la civilización de ese asentamiento. Evidentemente estos hallazgos son importantísimos para saber cualquier cambio sufrido por estas civilizaciones, como si han pasado de la caza y la recolección a la domesticación de animales, si han utilizado utensilios para la agricultura y qué clase de utensilios, distintos materiales que se encuentran como la cerámica que nos va a proporcionar mucha información; en defini-

tiva todo aquello que nos va a servir para encuadrar en qué sociedad económica se estudiará dicha civilización o grupo humano en concreto.

La Economía es la ciencia que estudia como cada sociedad ha conseguido utilizar los bienes que tenía para poder sobrevivir y como se han organizado las personas para desempeñar ciertas actividades, ya sea a nivel individual o grupal.

Es decir, mientras la arqueología estudia e interpreta los vestigios encontrados en las excavaciones, la economía estudia cómo han utilizado estos vestigios para poder sobrevivir.

La propia definición de economía nos corrobora que existe una correlación estrecha entre las dos ciencias, los arqueólogos estudian e interpretan los vestigios económicos encontrados entre otros, y la economía interpreta como dichos vestigios han sido también utilizados para la evolución de la sociedad.

Por lo tanto, podemos afirmar que la economía y la arqueología se complementan y son dos ciencias singularmente simbióticas que van unidas de la mano.

Si explicamos el concepto de la supervivencia de la que se habla en la definición de economía, podemos centrarnos en la idea de que el ser humano desde sus primeros tiempos hasta la actualidad como cualquier otro ser vivo ha necesitado y necesita cubrir sus necesidades vitales para poder sobrevivir.

Para poder conseguir este fin ha sido capaz de transformar su medio natural, sus técnicas de búsqueda de alimento, sus relaciones con otras personas llegando a establecer unas relaciones laborales cambiantes en unas actividades económicas cambiantes a través de la historia que van a influir evidentemente en el mundo del trabajo.

Nuestra sociedad está en continua evolución tecnológica, ha ido creando nuevas necesidades tanto para la gente joven como para los más mayores, de tal manera que se crean unas nuevas necesidades que no solo afectan a las relaciones sociales, sino también a las relaciones laborales. Actualmente la población obtiene a partir del trabajo asalariado dentro del proceso productivo su medio para cubrir sus necesidades.

El estudio de los diferentes procesos productivos a través de la historia y la propia arqueología nos ayudaran a investigar y a entender sobre cuáles han sido éstos y como han influido en las sociedades, porqué han ido cambiando y el porqué de esos cambios.

En las excavaciones arqueológicas podemos encontrar entre otros, materiales que nos indican el grado de conocimiento que tenía la civilización asentada en el mismo, por ejemplo, de los metales ¿Sabían mezclarlos?, ¿Para qué los utilizaban?, también podemos conocer cómo es su organización societaria. Todos estos hallazgos nos servirán para conocer qué tipo de utensilios y herramientas se utilizaban y que grado de conocimiento tenían sobre

ellas, las diferencias entre diferentes civilizaciones y la tecnología que han ido utilizando a lo largo del tiempo.

Así el proceso productivo a través del estudio de los asentamientos podrá conocerse casi por completo.

El concepto de economía, en este sentido se adapta actualmente a cómo administrar unos recursos escasos para producir bienes y servicios y poderlos distribuir para ser consumidos entre los miembros de la sociedad.

Por tanto, el poder mirar atrás y conocer la forma en la que otras civilizaciones lo han hecho en el pasado, los problemas que hayan podido tener, los problemas existentes en la aplicación de las técnicas productivas o técnicas societarias, el por qué algunas grandes civilizaciones han desaparecido entre otras muchas cuestiones serán utilizadas por los buenos economistas que se van a nutrir de estas experiencias pasadas para no caer en errores futuros.

El estudio a fondo de las civilizaciones pasadas más importantes de la prehistoria e historia de la humanidad servirá para la elaboración de teorías económicas, como las teorías más importantes que se conocen dentro de la historia económica.

Algunos conceptos clave en la economía de las sociedades actuales como ¿Qué se produce?, ¿Cómo se produce?, ¿Para quién se produce?, son importantes y nos ayudan a avanzar en el estudio de la situación real en la que se encuentra la civilización estudiada. El poder realizar un «flashback» en las dos direcciones, una visión retrospectiva de las diferentes culturas que nos han llevado hasta nuestros días y nos han determinado nuestra forma de vida actual.

El trabajo como cualquier actividad que realizan los humanos para obtener aquellos medios materiales o económicos necesarios para su supervivencia siempre ha sido primordial y necesario para la propia supervivencia de la especie humana y de las mismas sociedades. El trabajo desde el primer momento se ha considerado la principal actividad en la vida de los seres humanos y por supuesto primordial en la formación y organización de las sociedades. Supone el principal motor de cambio social, económico y cultural, y es fundamental en el día a día de la persona para su evolución como individuo y como sociedad. Así observamos como este concepto ha ido evolucionando a través de los tiempos prehistóricos e históricos, actualmente con las nuevas tecnologías estamos viviendo una nueva revolución de la Humanidad, como decía en su libro «La Tercera Ola» Alvin Toffler allá por el año setenta y nueve.

Ya desde la Prehistoria, cuando aparece el ser humano en la Tierra, comienza una lenta pero continua transformación de la naturaleza, comienza gradualmente una de las mayores transformaciones naturales. El ser humano crea y utiliza herramientas de trabajo que lo diferencian del resto de los animales y que desde una perspectiva histórica del trabajo

hace que comience asimismo la evolución del concepto trabajo a través del tiempo, tanto en su organización como en sus técnicas.

Por lo tanto, el trabajo y cómo se organiza ha sido lo que ha hecho evolucionar a las sociedades y culturas en las que las personas han vivido.

Aquí también se nos plantea una cuestión de reflexión de cómo el hombre puede ir modificando el medio ambiente a través de la utilización de técnicas productivas que alteran el ecosistema.

Muy importante en nuestras clases han sido las tres grandes revoluciones que marcaron un antes y un después en la historia económica y del mundo del trabajo de las personas. La Revolución Neolítica, la Revolución Industrial y la Revolución tecnológica.

Las dos primeras grandes revoluciones han sido tratadas desde los dos ejes vertebradores del curso «Economía y arqueología», como un estudio de casos donde los alumnos han visto la simbiosis y la importancia de ambas materias en la explicación de la evolución de nuestra sociedad y siempre intentando que los alumnos reflexionen y tengan opinión crítica que nos ayude a todos como sociedad actual a poder elegir la mejor opción para un desarrollo sostenible de nuestra generación futura.

También se ha trabajado la búsqueda de correlaciones entre los diferentes momentos históricos económicos pasados y el momento actual. Trabajar desde este punto de vista ofrece a los alumnos un nuevo camino de búsqueda de soluciones, les abre «nuevas miras», profundizan en la historia pasada y actual y también el trabajo resulta muy interesante desde el punto de vista de la práctica docente.

2.2. Línea de trabajo y metodología

La primera parte de la sesión siempre comenzaba con la explicación de la etapa prehistórica o histórica a tratar por medio de las oportunas explicaciones de la profesora y concretaba precisamente esta etapa en los cambios que la acción del hombre suponía para la vida económica y social del colectivo humano en ese preciso momento y posteriormente el profesor de economía retomaba las explicaciones anteriores explicando como esos cambios han supuesto y han sido decisivos para nuestra forma de vida económica actual en nuestra sociedad.

Todas las explicaciones han sido apoyadas por diapositivas y vídeos que reforzaban más si cabe la comprensión de los temas a tratar. Así como una bibliografía recomendada a los alumnos para profundizar en cada una de las partes del temario.

Una singularidad interesante en el tratamiento de estos temas fue explicar desde la generalidad al ejemplo más concreto en los yacimientos arqueológicos más cercanos a Alcoi, donde nuestros alumnos de la UPV Senior pudie-

ron comprobar in situ e interiorizar las explicaciones del profesorado. Esto creó un mayor interés en cada sesión por parte de las personas asistentes, ya que estas explicaciones estaban totalmente relacionadas con su propia prehistoria e historia, incluso se podían visitar esos yacimientos y visualizarlos por medio de las diapositivas, así se podían observar y dar la merecida importancia que tienen para poder explicar cómo ha sido la evolución de nuestras tierras, culturas y economía a través de los tiempos.

La metodología utilizada en todas las clases gira alrededor de la adquisición de unas competencias por medio del trabajo de temas actuales y pasados a través de la reflexión crítica.

El estudio de casos concretos como el de cada una de las grandes revoluciones de la humanidad, donde los alumnos reflexionen y lleguen a opiniones críticas para una mejor sostenibilidad de nuestras generaciones futuras.

Búsqueda de soluciones en temas actuales a partir de conocimientos históricos-económicos pasados.

Temas a debate:

- El medio ambiente, el cambio climático: el ser humano como motor o agente de cambio.
- Procesos productivos. Revisión actual de los mismos.
- Necesidades actuales del ser humano: ¿reales o no reales?
- El estudio de casos cercanos como «Arqueología Industrial de Alcoi», «Arte y cultura prehistórica e histórica», «Economía de los pueblos primitivos de la zona y su evolución hasta nuestros días»
- El estudio temático mediante la opinión y reflexión crítica.
- La multidisciplinariedad como mejora de la comprensión y explicación temática en el sistema educativo actual.

2.3. Pros y contras a favor de la multidisciplinariedad

A FAVOR:

- Diversas disciplinas tratadas en un marco común pueden ayudar a una mejor comprensión temática por parte del alumnado.
- Esa multidisciplinariedad en la tarea explicativa del profesorado, así como en la investigación específica de cada disciplina, resulta muy interesante en el trabajo docente donde se aportan otros puntos de vista y donde se complementan las explicaciones uniendo diferentes disciplinas en los avances que cada profesional aporta en su área.
- Actualmente esta línea de trabajo se considera muy adecuada por gran parte de los profesionales de las distintas ramas del estudio científico, ya que de una manera global se integran distintos conoci-

mientos en la búsqueda de soluciones, líneas de trabajo y aplicaciones docentes entre otras.

- Este espacio común que comparten distintas disciplinas y que desde el estudio de cada disciplina se trabaja de una manera aislada, con el trabajo docente de la multidisciplinariedad convergen en el tiempo lo cual favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los profesionales que tienen la suerte de poder trabajar combinando distintas disciplinas, ofreciendo a los estudiantes una visión más completa e integral de esos conocimientos y habilidades, están trabajando desde otra perspectiva como diríamos en investigación docente, transformando la manera de enseñar. Para esto, claro está, la formación docente multidisciplinar debería ser tratada en la formación del profesorado, así como el trabajo de equipos multidisciplinarios como forma de trabajo en su futura formación docente.
- En el trabajo multidisciplinar todos los agentes educativos implicados pueden participar desde una postura abierta y colaborativa. Este trabajo permitirá una mayor visión y comprensión temática y al mismo tiempo puede conducirnos a una involución que servirá de germen para futuras revisiones temáticas que puedan aportarnos otras perspectivas.
- Entendemos la multidisciplinariedad como un trabajo colaborativo de diferentes profesionales en un área o espacio común, este trabajo resulta muy positivo y gratificante porque favorece la visibilidad y reciprocidad entre las diferentes disciplinas de los profesionales implicados; y al mismo tiempo supone una mayor calidad en el proceso activo de enseñanza-aprendizaje.
- Como profesional, poder trabajar desde la multidisciplinariedad (si estás entre estas personas activas, creativas, inquietas, críticas, con ganas de aprender, de compartir y de avanzar con tenacidad) esta técnica de trabajo te permitirá disfrutar del trabajo realizado. Pero al mismo tiempo estarás enseñando a tus alumnos que tener un perfil multidisciplinario puede también ayudarles en sus futuros trabajos, puede abrirles puertas. Actualmente son los perfiles más buscados según el «*XV Informe Los + Buscados de Spring Professional*».
- Como estrategia didáctica, la multidisciplinariedad después de los distintos estudios sobre el tema, de los distintos trabajos de estudios de casos y en concreto de nuestra experiencia que presentamos en este trabajo, la consideramos como una estrategia didáctica a tener en cuenta por los resultados tan beneficiosos obtenidos y el grado de satisfacción mostrado por los participantes, alumnado y docentes, en el curso «*Economía y arqueología*». Todos y cada uno de los agentes participantes hemos aprendido y disfrutado de esta experiencia.

EN CONTRA:

- Tradicionalmente, desde hace muchos años, se ha venido trabajando en las aulas cada profesional con su propia disciplina, sin involucrarse en otras materias de formación, no solo como docente, sino en su propia formación para ser docente. Esta singularidad no es propicia o no ayuda para el trabajo posterior desde el punto de vista de la multidisciplinariedad docente. Por una parte, porque es abrir tus fronteras y dejar entrar y compartir otros conocimientos junto a otros profesionales lo que puede generar miedo y ansiedad, ya que es dejar abierta tu parcela; y, por otra parte, porque implica estar más activo y en constante actualización de tus propios conocimientos para poder compartir con los otros profesionales la temática concreta a tratar.

Esto que a priori se puede ver como un punto negativo o en contra, en nuestra opinión acaba siendo positivo o a favor porque implica estar constantemente actualizado, en constante reciclaje que es lo que se necesita para el trabajo multidisciplinar donde todos los agentes educativos aprenden unos de otros y queda reflejado en los resultados obtenidos de valoración positiva por parte del alumnado y profesorado.

- Hay que decir que no es fácil en un primer momento como profesional el trabajo multidisciplinar, ya que supone por parte del profesorado ser una persona que tenga ganas de compartir y poner en común las enseñanzas que distintos campos ofrecen sobre el tema a tratar. Suelen ser personas que tengan curiosidad, inquietud por distintos campos de conocimiento.
- La multidisciplinariedad podría constituir un riesgo en cuanto al método, conceptos e identidad de tu propia disciplina, visto desde el punto de vista de la especialidad de manera interdisciplinar. Aunque creemos y hemos llegado a la conclusión de ser todo lo contrario, todas las ciencias se complementan con sus propios métodos y conceptos adquiridos.
- Es necesario tratar el trabajo multidisciplinar con equipos multidisciplinarios en la futura formación de los futuros docentes e investigadores. Así los futuros docentes podrán enseñar con esta metodología donde los distintos profesionales que provienen de distintas disciplinas puedan colaborar y transmitir informaciones complementarias para una mayor comprensión e interés en aquellos temas a tratar. En estos momentos no está contemplado en los planes de estudio ni en la formación de los futuros y actuales profesionales docentes.
- Actualmente no está contemplada en el sistema educativo la multidisciplinariedad como forma de trabajo dentro de los equipos de coordinación docentes, salvo puntualmente en alguna experiencia de innovación docente.

Esta forma de trabajo actualmente con los equipos docentes y su estructura horaria es complicada, supone un nivel organizativo diferente, donde la formación y la coordinación entre diferentes departamentos debería realizarse desde otra perspectiva (Se necesita por parte del profesorado una mayor tarea de coordinación departamental e interdepartamental, es decir, disponer de horas de coordinación docente con equipos multidisciplinares para poderlo llevar a cabo.

- La multidisciplinariedad podría ser una utopía, requiere de otras visiones docentes, de compartir conocimientos partiendo cada uno de los propios. En este estudio llegamos a la conclusión que los resultados obtenidos han sido propicios tratando la temática multidisciplinarmente; ahora bien, se ha realizado de manera puntual, en este caso en el curso de la Senior. Se podría aplicar esta metodología a otros cursos docentes realizando una preparación y coordinación necesaria. Desde este punto de vista la multidisciplinariedad sería adecuada e idónea en nuestra práctica docente.

III. Conclusiones

Podemos concluir que el trabajo multidisciplinar es una herramienta muy positiva en la docencia.

Experiencia muy gratificante tanto para los alumnos como para los profesores.

Mediante la multidisciplinariedad se han buscado correlaciones entre los diferentes momentos históricos económicos pasados con nuestra historia económica actual.

El proyecto ha servido para reflexionar sobre temas importantes como por ejemplo las grandes revoluciones de la humanidad.

Hemos conseguido trabajando multidisciplinarmente el fomento del pensamiento crítico puesto que la exposición de diversas disciplinas fomenta el mismo.

Los alumnos en las explicaciones del curso participan activamente contando también sus propias experiencias y conocimientos, como por ejemplo situaciones conocidas del mundo agrario vividas por ellos mismos o por sus antepasados. Con ello conseguimos otro de los objetivos de la multidisciplinariedad que es la creatividad y la innovación.

Temas que tratados desde la visión cronológica desde la prehistoria e historia económica hasta nuestros días tienen una significación distinta y nos aportan un plus de reflexión distinta.

La enseñanza de estas dos disciplinas conjuntamente enriquece de manera clara el aprendizaje. Al relacionarse conceptos de distintas áreas, se pueden establecer conexiones mucho más profundas haciendo que la educación sea más atractiva.

Con la multidisciplinariedad se abordan integralmente problemas sociales y mediante la misma se desarrollan competencias transferibles.

En definitiva, esta experiencia nos hizo ver la necesidad de la aplicación de metodologías docentes multidisciplinarias que preparen a nuestros alumnos para una sociedad en la que cada vez más se valora la integración de conocimientos y el abordaje de problemas desde diferentes perspectivas y así se contribuye al desarrollo de individuos más capacitados y versátiles capaces de adquirir unas competencias necesarias para afrontar el mundo actual.

IV. Bibliografía consultada

- AAGARD, K. y SIUNE, K.** (2007). *The design and delivery of inter-and pluri-disciplinary research Pro-ceedings from MUSCIPOLI Workshop Two*. The DaAagaardnish Institute for Studies in Research and Research Policy.
- BOLIO, P.** y otros (2019). «Multi, inter y transdisciplinariedad». *Problema anuario de filosofía y teoría del derecho*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- HERNÁN LOSADA, I. y SOTTO DÍAZ, A.** (2022). *Desarrollo y multidisciplinariedad para la formación de los futuros docentes*. La muralla.
- JARA, L. M., RODRÍGUEZ, T. Á. y SOSA, Pv.** (2018). *Rastros transdisciplinarios en las Ciencias Sociales y la Historia*. Acouyanuh (version impresa).
- LAWRENCE, R. J.** (2004). *Housing and health: from interdisciplinary principles to transdisiplinary research and practice*. Futures.
- L. SMITH, K.** (2011). «Multidisciplinary Teaching and Learning for diverse and sustainable engineering education». *Springer*
- NEWELL, W. H.** (1998). *Interdisciplinarity: Essays from the Literature*. College Entrance Examination Board.
- PEÑUELA VELÁSQUEZ, L. A.** (2005). «La Transdisciplinariedad más allá de los conceptos, la dialéctica». *Andamios*, Revista de Investigación social.
- REYNOLDS, W. M. y WEBBER, J. A.** (2017). «Multidisciplinary Teaching and Learning: The case for Epistemic Fluency». *Springer*.
- SÁENZ LÓPEZ, K.** (2016). *La multidisciplinariedad de la mediación y sus ámbitos de aplicación*. Tirant lo Blanch.
- THOMSON KLEIN, J.** (1996). *Crossing Boundaries. Knowledge disciplinaries and interdisciplinaries*. Univestity Press of Virginia.
- TOFFLER, A.** (1980). *La tercera Ola*. Plaza & Janes, S.A. Editores
- ZURRO HERNÁNDEZ, D.** y otros (2020) *Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad*. PressBooks

CAPÍTULO 11

APLICACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL A LA DOCENCIA DE DERECHO CIVIL II: ¿CÓMO UTILIZO EL ChatGPT?

Francisca Ramón Fernández

*Catedrática de Derecho civil. Universitat Politècnica de València
Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica y del Medio Natural (ETSIAMN)
frarafer@urb.upv.es*

I. Planteamiento

La inteligencia artificial puede ser una herramienta muy útil en el ámbito de la docencia. Mostramos una innovación docente que se está desarrollando en una asignatura jurídica, Derecho civil II, que se imparte dentro del Máster Universitario en Gestión Administrativa, en la Facultad de Administración y Dirección de Empresas, en la Universitat Politècnica de València. A través de la herramienta de ChatGPT hemos diseñado dos actividades para la utilización de la misma con la finalidad de que el alumnado desarrolle su aprendizaje y espíritu crítico.

II. La inteligencia artificial y su aplicación docente: una reflexión

La irrupción de la inteligencia artificial en prácticamente todas las áreas y disciplinas es ya una realidad. La futura regulación de la inteligencia artificial supondrá reformas de gran calado en diversos aspectos, y uno de ellos consideramos que es la docencia. Si ya con las tecnologías de la información y comunicación (TICs) el control de la utilización de recursos audiovisuales y su correcta utilización ha hecho que se apliquen herramientas como turnitín, entre otras. La utilización de la inteligencia artificial parece que amenaza de forma contundente la creación original de trabajos, memorias, y demás producción académica, con las dificultades de deslindar lo real de lo creado artificialmente. Pero, ¿eso es así en realidad?

Son muchas las cuestiones que nos surgen y a las que tendríamos que dar respuesta a pesar de que la futura regulación en materia de inteligencia artificial nos aportará las pautas necesarias para solventar cuestiones que ahora podemos tener dudosas.

El primero de los aspectos es el relativo a la propiedad intelectual y la utilización de las tecnologías de inteligencia artificial¹. En este sentido, hay que mencionar la Resolución del Parlamento Europeo, de 20 de octubre de 2020, sobre los derechos de propiedad intelectual para el desarrollo de las tecnologías relativas a la inteligencia artificial (2020/2015(INI))², que ya advirtió que:

«por lo que se refiere al uso de datos no personales por parte de la IA, la utilización lícita de obras y otras prestaciones protegidas por derechos de autor, así como de los datos —incluidos los contenidos preexistentes—, conjuntos de datos y metadatos conexos, debe evaluarse a la luz de las normas existentes sobre las limitaciones y excepciones a la protección mediante derechos de autor, como la prospección de texto y datos, según se prevé en la Directiva sobre los derechos de autor y derechos afines en el mercado único digital; solicita aclaraciones adicionales en lo que se refiere a la protección de datos en virtud de la legislación sobre derechos de autor y la potencial protección de marcas y del diseño industrial de las obras generadas de forma autónoma mediante aplicaciones de IA; considera que debe fomentarse el intercambio voluntario de datos no personales entre empresas y sectores, sobre la base de acuerdos contractuales equitativos, incluidos los acuerdos de licencia; pone de manifiesto los desafíos que plantea para los DPI la creación de deep fakes (productos ultrafalsos) a partir de datos engañosos, manipulados o, sencillamente, de mala calidad, con independencia de que dichos productos ultrafalsos contengan datos que puedan estar sujetos a derechos de autor; manifiesta su preocupación ante la posibilidad de una manipulación masiva de los ciudadanos al objeto de desestabilizar las democracias, y pide un incremento de la sensibilización y la alfabetización mediática así como que se acelere la disponibilidad de las tecnologías de IA que se precisan con urgencia para verificar hechos e informaciones; considera que los registros de auditoría de datos no personales utilizados a lo largo de los ciclos de vida de las tecnologías basadas en la IA, respetando las normas en materia de protección de datos, podrían facilitar el rastreo del uso de obras protegidas por derechos de autor y proteger así mejor a los titulares de derechos y contribuir a la protección de la intimidad; resalta que las tecnologías de IA podrían

-
1. ANDRÉS AUCEJO, E. y RAMÓN FERNÁNDEZ, F., «Inteligencia artificial: “ChatGPT” versus la Ley y el Derecho. Jaque al derecho de la propiedad intelectual», en *Revista de educación y derecho*, N.º 28, 2023, págs. 1 y sigs. Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/43933> (Consultado el 18 de enero de 2024); RAMÓN FERNÁNDEZ, F., «Inteligencia artificial y los derechos en torno a la creación y la imagen», en *Revista Actualidad Jurídica Iberoamericana*, N.º 16 bis, junio 2022, págs. 3762 y sigs. Recuperado de: <https://www.revista-aji.com/wp-content/uploads/2022/06/141.-Francisca-Ramon-3762-3791.pdf> (Consultado el 18 de enero de 2024).
 2. Disponible en: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2020-0277_ES.html (Consultado el 18 de enero de 2024).

ser útiles en el contexto del respeto de los DPI, pero exigirían una revisión humana y una garantía de que todo sistema de toma de decisiones basado en la IA es plenamente transparente; destaca que ningún régimen en materia de IA puede eludir posibles requisitos relativos a la tecnología de código abierto en las licitaciones públicas ni impedir la interconectividad de los servicios digitales; observa que los sistemas de IA se basan en programas informáticos y modelos estadísticos, que pueden contener errores; pone de relieve que los productos generados por la IA no deben ser discriminatorios y que una de más maneras más eficientes de reducir el sesgo en los sistemas de IA es garantizar —hasta donde sea posible en virtud del Derecho de la Unión— que el mayor volumen posible de datos no personales esté disponible con fines de entrenamiento y de aprendizaje automático; solicita a la Comisión que reflexione sobre el uso de datos de dominio público con estos fines».

De igual forma, destacar lo indicado en el Reglamento (UE) 2022/868 del Parlamento Europeo y del Consejo de 30 de mayo de 2022 relativo a la gobernanza europea de datos y por el que se modifica el Reglamento (UE) 2018/1724 (Reglamento de Gobernanza de Datos)³ respecto a la salvaguarda de los derechos de propiedad intelectual de terceras personas, así como de los organismos:

«El presente Reglamento no ha de afectar a los derechos de propiedad intelectual de terceros. El presente Reglamento tampoco debe afectar a la existencia de derechos de propiedad intelectual de los organismos del sector público ni a su titularidad, ni debe restringir en modo alguno el ejercicio de esos derechos. Es preciso que las obligaciones impuestas de conformidad con el presente Reglamento solo se apliquen en la medida en que sean compatibles con los acuerdos internacionales sobre la protección de los derechos de propiedad intelectual, en particular el Convenio de Berna para la Protección de las Obras Literarias y Artísticas (Convenio de Berna), el Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (Acuerdo sobre los ADPIC) y el Tratado relativo a los derechos de autor de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, así como con el Derecho de la Unión o nacional en materia de propiedad intelectual. No obstante, los organismos del sector público deben ejercer sus derechos de autor de una manera que facilite la reutilización».

Y también el reciente Reglamento (UE) 2023/2854 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de diciembre de 2023, sobre normas armonizadas para un acceso justo a los datos y su utilización, y por el que se modifican el Reglamento (UE) 2017/2394 y la Directiva (UE) 2020/1828 (Reglamento de Datos)⁴ que se entiende sin perjuicio de los actos jurídicos de la Unión y nacionales de protección de la propiedad intelectual e industrial, y que incluye a diversas directivas comunitarias⁵.

3. DOUE núm. 152, de 3 de junio de 2022.

4. DOUE núm. 2854, de 22 de diciembre de 2023.

5. Directiva 2001/29/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 22 de mayo de 2001, relativa a la armonización de determinados aspectos de los derechos de autor y dere-

Hay que tener en cuenta la reciente regulación por Reglamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de junio de 2024, por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial y por el que se modifican los Reglamentos (CE) n.º 300/2008, (UE) n.º 167/2013, (UE) n.º 168/2013, (UE) 2018/858, (UE) 2018/1139 y (UE) 2019/2144 y las Directivas 2014/90/UE, (UE) 2016/797 y (UE) 2020/1828 (Reglamento de Inteligencia Artificial) (DOUE núm. 1689, de 12 de julio de 2024).

Partiendo de que el aprendizaje ha ido evolucionando en los últimos años mediante la introducción de recursos audiovisuales y de programas que han permitido aplicar el juego en el ámbito docente⁶. No es de extrañar que podamos afirmar que en el futuro la inteligencia artificial va a ser una herramienta más para nuestra docencia. Y debemos considerarla más como una aliada que como una amenaza.

Pero también nos podemos plantear, ¿estamos ante una nueva forma de enseñar, y, cómo no, de investigar? Ante ello se ha reflexionado que ello va unido a la dejación, cada vez más, de consulta física de los ejemplares, a una cada vez mayor consulta virtual de la documentación, propiciada por el acceso abierto, la desesperación por las citas y una mayor visibilidad de la investigación.

Como apunta la doctrina, ahora ya «no necesito de libros impresos»⁷, ya que prácticamente todo está en la nube.

chos afines a los derechos de autor en la sociedad de la información (DO L 167, de 22 de junio de 2001); Directiva 2004/48/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 29 de abril de 2004, relativa al respeto de los derechos de propiedad intelectual (DOL 157, de 30 de abril de 2004), y Directiva (UE) 2019/790 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de abril de 2019, sobre los derechos de autor y derechos afines en el mercado único digital y por la que se modifican las Directivas 96/9/CE y 2001/29/CE (DO L 130, de 17 de mayo de 2019).

6. ALONSO URBANO, D. y CANTOS LEAL, R., «El uso de la inteligencia artificial en el proceso de diseño del habla y el lenguaje de un personaje de videojuegos», en Miguel Hernández *Communication Journal*, N.º 14, 2023, págs. 427 y sigs. Recuperado de: <https://revistas.innovacionumh.es/index.php/mhcj/article/view/1985/1954> (Consultado el 20 de enero de 2024).
7. AGUDELO AGUDELO, C. A., «El ChatGPT y las reflexiones de un investigador escéptico», *Jurídicas*, Vol. 19, N.º 2, 2022, págs. 10 y 11. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9115302> (Consultado el 21 de enero de 2024), «Soy un profesor que me identifico por comprar los libros, leerlos y subrayarlos para mis clases y trabajos de investigación, contrario a lo que hacen algunos, que no tienen, al menos, una biblioteca personal; es decir, libros impresos. No sé si esto ya valga la pena, pues todo lo tienen en la nube y de ahí no se sigue que los textos sean leídos, no, puesto que ahora es más fácil copiar y pegar la cita que ponernos a leer un libro entero para encontrar la cita pertinente. En el caso de la investigación, en la nube y ahora, con la ayuda del ChatGPT, es solo colocar la palabra, hacer bien la pregunta que quiere plantear el investigador, el marco teórico que desea el autor o los autores, y el ChatGPT, como por arte de magia, lo saca en un instante, lo que antes demoraba cinco años para hacer en un doctorado, ya se puede resolver con un clic y algunos minutos. Ahora entiendo porque hay doctorados que duran algunos meses, aunque los discursos en clase se terminan en segundos».

Los riesgos de la utilización de la inteligencia artificial en el ámbito docente ya han sido puestos de manifiesto por la doctrina autorizada⁸ como es la falta de interpretabilidad y el riesgo de sesgos, y el más conocido que es el plagio⁹. Pero también podemos considerar que es una herramienta que podemos utilizar en la docencia, siempre que se realice de forma correcta¹⁰. Por ejemplo, la adquisición de determinadas habilidades¹¹, el desarrollo de la capacidad de síntesis, la contrastación de información facilitada por la herramienta en relación a otras fuentes primarias.

Otros usos que se indican¹² son la personalización del aprendizaje, la evaluación automatizada, la tutoría inteligente y la detección temprana de pro-

8. ARNAY DEL ARCO, R. y SEGREDO GONZÁLEZ, E. M., «Riesgos del uso ChatGPT en la docencia», en *Libro de Actas de las XXX Jornadas Internacionales de Tecnología Educativa: 30 años de docencia e investigación en Tecnología Educativa: Balance y futuro*, coordinador Manuel Area Moreira, Universidad de La Laguna, Tenerife, 2023, págs. 638 y sigs. Recuperado de: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/34269> (Consultado el 21 de enero de 2024).
9. JUCA MALDONADO, F., «El impacto de la inteligencia artificial en los trabajos académicos y de investigación», en *Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, N.º Extra 6, 2023, pág. 291. Recuperado de: <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/656/662> (Consultado el 20 de enero de 2024).
10. Como indica ATENCIO-GONZÁLEZ, R. E., BONILLA-RON, D. E., MILES-FLORES, M. V. y LÓPEZ-ZAVALA, S. A., «ChatGPT como recurso para el aprendizaje del pensamiento crítico en estudiantes universitarios», en *CIENCIAMATRIA*, Vol. 9, N.º 17, 2023, págs. 36 y sigs. Recuperado de: <https://www.cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/1121/1880> (Consultado el 20 de enero de 2024), «todo depende, de la utilidad que se le dé a la misma». También se puede consultar: CROMPTON, H. y BURKE, D., «Artificial intelligence in higher education: the estate of the feld», en *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, N.º 20, 2023, págs. 1-22. Recuperado de: <https://educational-technologyjournal.springeropen.com/counter/pdf/10.1186/s41239-023-00392-8.pdf> (Consultado el 20 de enero de 2024); GARCÍA VANDEWALLE GARCÍA, J. M., GARCÍA CARMONA, M., CHILAH ABDELKADER, N. y DE LA CRUZ CAMPOS, J. C., «Uso de la inteligencia artificial en la docencia universitaria: posibilidades de ChatGPT en el aula», en *Tendencias educativas en el siglo XXI: perspectivas de todos los miembros de la comunidad educativa*, coordinadores José Antonio Martínez Domingo, Daniel Álvarez Ferrándiz, Juan José Victoria Maldonado y Blanca Berral Ortiz, Dykinson, Madrid, 2023, págs. 661 y sigs.
11. GUERRA ANTEQUERA, J., REVUELTA DOMÍNGUEZ, F. I. y PEDRERA RODRÍGUEZ, M.ª I., «ChatGPT como herramienta para la adquisición de habilidades socioemocionales», en *Libro de Actas de las XXX Jornadas Internacionales de Tecnología Educativa: 30 años de docencia e investigación en Tecnología Educativa: Balance y futuro*, coordinador Manuel Area Moreira, Universidad de La Laguna, Tenerife, 2023, págs. 227 y sigs. Recuperado de: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/34269> (Consultado el 21 de enero de 2024).
12. GONZÁLEZ GONZÁLEZ, C. S., «El impacto de la Inteligencia Artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y de aprender», en *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, N.º 36, 2023, pág. 52. Recuperado de: https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/32719/O_36_%20%282023%29_03.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Consultado el 20 de enero de 2024). En el mismo sentido: MARQUÈS GRAELLS, P. R., «La inteligencia artificial en educación», en *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, N.º 41, 2023. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/417333/511810> (Consultado el 19 de enero de 2024). También se puede consultar: JUCA MALDONADO, F.,

blemas de aprendizaje, así como el desarrollo del aprendizaje colaborativo y el alcance de las competencias transversales¹³.

Se discute si la utilización de la inteligencia artificial en la educación va a propiciar un cambio de paradigma en la enseñanza-aprendizaje¹⁴. Desde luego, igual que las TICs evolucionaron la forma de enseñar, la inteligencia artificial también va a conllevar esa evolución. Si se integra, por ejemplo, el ChatGPT en el aula tanto para el profesorado como para el alumnado, el método se tendrá que adaptar a la herramienta y no la herramienta al método.

III. Contextualización de la asignatura de Derecho civil II

Tenemos que contextualizar nuestro trabajo en la disciplina que impartimos en una Universidad técnica. El derecho civil se imparte a través de asignaturas que comparten una parte técnica y otra jurídica, y también asignaturas puramente jurídicas aplicadas a las disciplinas técnicas.

Si bien es cierto que se ha afirmado que en el derecho hay poco que innovar. Ello es totalmente erróneo, y el derecho necesita, precisa que se innove en la forma de explicarlo y en el aprendizaje.

La gamificación se ha ido introduciendo, poco a poco, en las asignaturas jurídicas a través de herramientas como el Kahoot! o la elaboración de webquest (De Miguel, 2010; Ramón *et al.*, 2022a y 2022b) para dinamizar el aula y que el alumnado perciba el aprendizaje de conceptos jurídicos más allá de una memorización, cada vez menos exigible por su poca utilidad de futuro.

«Inteligencia artificial en motores de búsqueda: percepciones de los docentes universitarios y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje», en *INNOVA Research Journal*, Vol. 8, N.º Extra 3, 1, 2023, págs. 45 y sigs. Recuperado de: <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/2336/2108> (Consultado el 20 de enero de 2024); ZUMBA NACIPUCHA, L. J., TOLOZANO BENÍTEZ, M. R., VIDAL MONTAÑO, V. M. y FIGUEROA CORRALES, E., «Estrategia de superación docente sobre la herramienta de inteligencia artificial ChatGPT», en *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, Vol. 8, N.º 10, 2023, págs. 552 y sigs. Recuperado de: <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6141> (Consultado el 20 de enero de 2024).

13. ROIG VILA, R., CAZORLA QUEVEDO, M. y ESTEVE FAUBEL, J. M.ª, «ChatGPT para el desarrollo del aprendizaje colaborativo en el aula universitaria», en *Proceedings, 2nd International Congress: Humanities and Knowledge*, coordinadores JORDI M. ANTOLÍ MARTÍNEZ, JOSEP VICENT GARCÍA SEBASTIÀ, VICENT MARTINES PERES y CATERINA MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Editorial Octaedro, Barcelona, 2023, págs. 46 y sigs. Recuperado de: <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2023/12/9788410054349.pdf> (Consultado el 20 de enero de 2024).
14. GRANERS, E., «ChatGPT en la educación: ¿Hacia dónde vamos?», en *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, N.º 41, 2023. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/417330/511805> (Consultado el 19 de enero de 2024).

No es nada nuevo de que las normas se modifican con una frecuencia mayor, y que es más útil el aprendizaje de conceptos con una aplicación práctica que el desarrollo memorístico de conceptos descontextualizados.

En este trabajo vamos a reflexionar sobre cómo podemos aplicar la inteligencia artificial al ámbito de la docencia jurídica, cuáles son sus retos, las ventajas y desventajas y algunas herramientas que podemos aplicar considerándolas como un complemento más que como una amenaza.

La inteligencia artificial puede ser una herramienta muy útil en el ámbito de la docencia¹⁵. Mostramos una innovación docente que se está desarrollando en una asignatura jurídica, Derecho civil II, que se imparte dentro del Máster Universitario en Gestión Administrativa, en la Facultad de Administración y Dirección de Empresas, en la Universitat Politècnica de València. A través de la herramienta de ChatGPT hemos diseñado dos actividades para la utilización de la misma con la finalidad de que el alumnado desarrolle su aprendizaje y espíritu crítico.

La innovación docente que describimos consiste en la utilización del ChatGPT para la docencia de Derecho civil II en el Máster Universitario en Gestión Administrativa, en la Facultad de Administración y Dirección de Empresas de la Universitat Politècnica de València. Esta innovación se desarrolla durante el curso académico 2023-2024 y está en periodo de prueba, por lo que los resultados son provisionales y a falta de consolidación en sucesivos cursos académicos.

Se trata de una asignatura que se imparte en el primer cuatrimestre del año y con una matrícula de 44 estudiantes. El perfil de los mismos es bastante ecléctico ya que provienen del grado en derecho, organización de empresas, economía o perfiles técnicos. También la procedencia está muy globalizada, ya que provienen los estudiantes de países latinoamericanos, y también de distintos países europeos, donde el sistema jurídico tiene algunas diferencias con el ordenamiento jurídico español.

Es una asignatura de 3 créditos ECTS, y como recursos docentes el alumnado dispone del temario completo combinándolo con recursos audiovisuales entre los que destacan la búsqueda de jurisprudencia a través de diferentes bases de datos, y la utilización en el aula de noticias de prensa relacionadas con los temas que se analizan. La asignatura se contextualiza dentro del Máster Universitario en Gestión Administrativa. Se orienta a los principales aspectos de los contratos, relaciones familiares y sucesiones de aplicación en el ámbito de la gestión administrativa. Se trata de una asignatura de 3 créditos, distribuidos en 1.5 créditos de teoría y 1.5 créditos de prácticas. Es una asignatura de carácter obligatorio y enfocada al ámbito práctico.

15. RAMÓN FERNÁNDEZ, F., «Inteligencia artificial y educación», *Derecho, ética e inteligencia artificial*, directora Wilma Arellano Toledo, Tirant lo Blanch, Valencia, 2023, págs. 311 y sigs.

Constituye su estudio un complemento indispensable dentro de la formación técnica del alumno/a del Máster, ya que se la proporcionará al futuro profesional los conocimientos suficientes para lograr su formación integral en un marco jurídico que abarca desde las nociones básicas, con la finalidad de lograr que el alumno/a tenga la base jurídica adecuada para la solución de distintos problemas desde una perspectiva jurídica. De esta forma, tendrá los conocimientos básicos del funcionamiento del ordenamiento jurídico y su sistema de fuentes habiéndose familiarizado con las principales instituciones relacionadas con el Derecho civil; podrá evaluar situaciones y solucionar problemas y casos prácticos sobre las principales actuaciones que se desenvuelven dentro del Derecho civil, que pueda encontrarse en el futuro desarrollo de su profesión, así como realizar búsquedas de legislación jurídica básica estatal y autonómica, con un adecuado manejo de las principales bases de datos de jurisprudencia y su aplicación a los conceptos del Derecho civil, y una aplicación correcta de la terminología jurídica e interpretación de los textos jurídicos aplicables.

Esta asignatura combina también recursos multimedia para favorecer el conocimiento de las instituciones y mejorar al aprendizaje y comprensión. También se utiliza un repositorio de test que son autocorregibles, sin limitación de envíos que le sirve al alumnado de consolidación de conocimientos.

La asignatura de Derecho Civil II tiene como objetivos prioritarios proporcionar al alumnado los conocimientos más importantes relativos a esta disciplina jurídica abarcando su estudio las principales normas vigentes en la materia.

A la terminación de la asignatura, el alumnado conocerá los elementos definitorios de los derechos forales y los problemas jurídicos derivados; identificará el contenido, regulación y efectos de los derechos reales; distinguirá los contratos en el ámbito del derecho civil y conocerá sus particularidades; habrá estudiando la normativa principal de familia en el ámbito del Derecho civil y diferenciará las vías de sucesión por causa de muerte y sabrá resolver los problemas propios de cada una de ellas.

Se relaciona con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), número 16: «Paz, justicia e instituciones sólidas», ya que en el programa de la asignatura se estudiarán las principales instituciones del Derecho civil enfocada a la contratación agraria, relaciones familiares, mediación y sucesiones relacionadas con la justicia.), abarcando su estudio las diversas normas de ámbito internacional y estatal que le son aplicables.

Los resultados de la asignatura se establecen a través de los siguientes resultados fundamentales:

- a) Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.

- b) Desarrollar las destrezas que permitan comunicar sus conclusiones —y los conocimientos y razones últimas que las sustentan— a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades
- c) Capacidad para asesorar y tramitar profesionalmente contrato de terceros privados o susceptibles de representación ante las administraciones públicas.

Criterios de evaluación:

Se evaluará teniendo en cuenta la relación con la asignatura, la correcta legislación aplicable, las conclusiones y las preguntas para el debate oral. Se valorará del 1 al 10.

Las unidades didácticas son las siguientes:

1. Introducción al Derecho civil en las relaciones contractuales agrarias
2. Los contratos de frutos y otras relaciones jurídicas agrarias
3. Los arrendamientos rústicos históricos
4. El Derecho civil en las relaciones familiares
5. El Derecho civil en el ámbito sucesorio

El sistema de evaluación será la de una evaluación continuada que comprenderá la valoración de las diferentes actividades que haya realizado el alumnado durante el periodo docente de la asignatura, bajo la dirección y supervisión de la profesora.

La evaluación se realizará de la siguiente forma:

1. Una prueba objetiva tipo test, que se puntuará como máximo 10 puntos. Se dispondrán de cinco test por cada uno de los temas de la asignatura, en el apartado de exámenes de políformat.
2. Un trabajo de exposición en el aula, que se puntuará como máximo 10 puntos. Se expondrá, en solitario o en grupo, un caso objeto de estudio relacionado con el temario de la asignatura.
3. Resolución de un caso práctico de los manuales de casos de películas y series, que se puntuará como máximo 10 puntos. Se responderán a las preguntas de uno de los casos, que se podrá elegir de entre los distintos manuales, que esté relacionado con los temas de la asignatura. En dicha actividad se establecerá la relación con los ODS como pregunta a contestar en el caso, además de las formuladas en el manual.

No se programan varios actos evaluatorios en una misma fecha, por lo que el alumnado podrá realizarlos a lo largo de toda la asignatura, para facilitar la realización de las actividades.

Los tres actos a evaluar, por superar al 30 % se podrán recuperar. El 70 % de la calificación final de la asignatura se puede recuperar.

La calificación se obtendrá con la suma de la puntuación de las tres actividades (10+10+10/3), junto con la participación del alumnado en el aula.

En cada una de las actividades para realizar la suma habrá que aprobar las mismas con un mínimo de 5 puntos.

No se compensarán las actividades entre sí.

El alumnado que no supere la asignatura a partir de estos actos evaluatorios podrán realizar una recuperación al final de la asignatura, en la que podrá recuperar las pruebas no superadas. Dicha recuperación consistirá en la realización del test, el trabajo académico y la prueba escrita de respuesta abierta en formato de actividad práctica.

En el caso de que se detecte plagio en las actividades tendrá una calificación de 0 y pondrá el suspenso de la asignatura.

La evaluación alternativa para los exentos de asistencia por la Comisión Académica del Título consistirá en las mismas actividades para el alumnado presencial, con la exención de la exposición en el aula, que se sustituirá por una grabación en vídeo.

En el caso de inasistencia a la asignatura, se considerará como no presentado, a efectos de su calificación en acta.

IV. Descripción de la innovación docente: aplicación de ChatGPT en Derecho civil II

La innovación docente que describimos consiste en la utilización del ChatGPT para la docencia de Derecho civil II en el Máster Universitario en Gestión Administrativa, en la Facultad de Administración y Dirección de Empresas de la Universitat Politècnica de València. Esta innovación se desarrolla durante el curso académico 2023-2024 y está en periodo de prueba, por lo que los resultados son provisionales y a falta de consolidación.

Teniendo en cuenta que la competencia transversal aplicable a la asignatura es Innovación y creatividad y las actividades a desarrollar para la adquisición de la competencia son la exposición en el aula de un caso objeto de estudio relacionado con el temario de la asignatura, hemos considerado la aplicación de la herramienta de inteligencia artificial, ChatGPT (<https://chat.openai.com/>) como recurso para la realización de diversas actividades.

Vamos a verlas con detalle:

a) Utilización del ChatGPT para la definición de figuras jurídicas y comprobación por parte del alumnado de la veracidad de la información.

Se forman varios grupos de alumnado y cada uno de ellos buscará la definición de un contrato diferente y determinará si el concepto que proporciona la herramienta de inteligencia artificial es correcto o no, y qué información le falta a dicha definición, así como su correspondencia con la legislación española.

En este caso se le ha indicado al alumnado que realizara la consulta al ChatGPT sobre cómo se define un contrato, en este caso el contrato de compraventa.

En la imagen 1 vemos la pregunta formulada y la contestación de la herramienta.

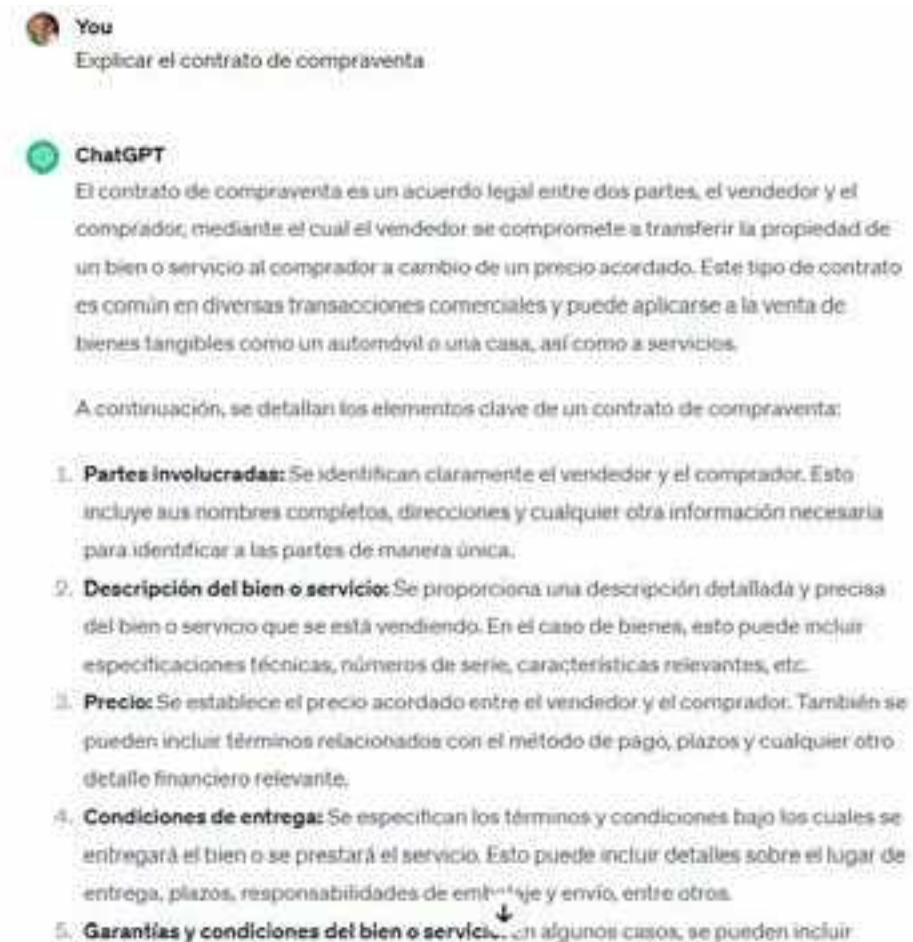


Imagen 1. Captura de pantalla de herramienta ChatGPT referente a la consulta «Explicar el contrato de compraventa».

Fuente: <https://chat.openai.com/c/830ce6f2-e47c-4e7f-8b58-3178af11675f>

La herramienta nos indica lo siguiente:

«El contrato de compraventa es un acuerdo legal entre dos partes, el vendedor y el comprador, mediante el cual el vendedor se compromete a transferir la propiedad de un bien o servicio al comprador a cambio de un precio acordado. Este tipo de contrato es común en diversas transacciones comerciales y puede aplicarse a la venta de bienes tangibles como un automóvil o una casa, así como a servicios.

A continuación, se detallan los elementos clave de un contrato de compra-venta:

Partes involucradas: Se identifican claramente el vendedor y el comprador. Esto incluye sus nombres completos, direcciones y cualquier otra información necesaria para identificar a las partes de manera única.

Descripción del bien o servicio: Se proporciona una descripción detallada y precisa del bien o servicio que se está vendiendo. En el caso de bienes, esto puede incluir especificaciones técnicas, números de serie, características relevantes, etc.

Precio: Se establece el precio acordado entre el vendedor y el comprador. También se pueden incluir términos relacionados con el método de pago, plazos y cualquier otro detalle financiero relevante.

Condiciones de entrega: Se especifican los términos y condiciones bajo los cuales se entregará el bien o se prestará el servicio. Esto puede incluir detalles sobre el lugar de entrega, plazos, responsabilidades de embalaje y envío, entre otros.

Garantías y condiciones del bien o servicio: En algunos casos, se pueden incluir garantías específicas proporcionadas por el vendedor con respecto a la calidad, funcionamiento o condición del bien o servicio.

Plazos y condiciones de pago: Se establecen los plazos y condiciones bajo los cuales se realizarán los pagos. Esto puede incluir detalles sobre pagos parciales, pagos a plazos, depósitos iniciales, entre otros.

Condiciones de incumplimiento: Se especifican las consecuencias en caso de incumplimiento por parte de una de las partes. Esto puede incluir penalizaciones, rescisión del contrato o cualquier otro remedio acordado.

Leyes aplicables y jurisdicción: Se indica la legislación que regirá el contrato y la jurisdicción en la que se resolverán las disputas legales, en caso de que surjan.

Firmas y fechas: El contrato debe ser firmado por ambas partes para ser legalmente vinculante. Además, se incluyen las fechas de firma y posiblemente fechas de entrega u otros plazos importantes.

Es importante destacar que la redacción del contrato puede variar según las leyes y regulaciones locales, así como la naturaleza específica de la transacción. En muchos casos, se recomienda la asesoría legal para garantizar que el contrato sea completo, claro y cumpla con todas las leyes pertinentes».

b) Utilización del ChatGPT para que el alumnado con determinados aspectos proporcionado por el profesorado diseñe un caso práctico ayudado por la herramienta y luego proceda a su solución jurídica

Se le indica que debe utilizar la herramienta para diseñar un caso práctico que trate de una sucesión testada en la que haya un heredero desheredado y un heredero no acepte la herencia.

En la imagen 2 y 3 vemos cómo la herramienta formula dos casos prácticos con las indicaciones formuladas:



Imagen 2. Captura de pantalla de herramienta ChatGPT referente a la consulta «Quiero el diseño de un caso práctico sobre una sucesión testada en la que haya un heredero desheredado y un heredero que no acepte la herencia». Fuente: <https://chat.openai.com/c/ba4cc226-7472-4932-8218-1f16e53c0a23>



Imagen 3. Captura de pantalla de herramienta ChatGPT referente a la consulta «Quiero el diseño de un caso práctico sobre una sucesión testada en la que haya un heredero desheredado y un heredero que no acepte la herencia». Fuente: <https://chat.openai.com/c/ba4cc226-7472-4932-8218-1f16e53c0a23>

«Caso Práctico: Sucesión Testada con un Heredero Desheredado y un Heredero que no Acepta la Herencia

Antecedentes:

Don Manuel era un hombre rico que vivía en una gran mansión y tenía una importante fortuna acumulada a lo largo de su vida. Tenía dos hijos, Juan y María, de su primer matrimonio, pero después de la muerte de su primera esposa, se volvió a casar con Carmen, con quien tuvo otro hijo llamado Carlos.

Don Manuel falleció hace poco tiempo, dejando un testamento en el que distribuyó su patrimonio de la siguiente manera:

Dejó su mansión y la mitad de su fortuna a su hijo Carlos.

Designó a Juan como heredero de una importante empresa de la que era propietario.

Desheredó a su hija María, argumentando que había recibido suficiente apoyo económico a lo largo de los años y que no quería que heredara nada de su patrimonio.

Problema:

Después de la muerte de Don Manuel, surgieron dos problemas:

Juan, el heredero de la empresa, no quiere aceptar la herencia debido a las enormes deudas de la empresa. Alega que la herencia es más un pasivo que un activo, y no quiere hacerse responsable de las deudas.

María, la hija desheredada, está en desacuerdo con la decisión de su padre y cree que la desheredación no es válida. Alega que ha sido injustamente excluida de la herencia y que tiene derecho a una parte justa del patrimonio de su padre.

Acciones a Tomar:

Las partes involucradas, Juan y María, se encuentran en una situación complicada y necesitan tomar acciones legales para resolver el problema. Algunos pasos que podrían considerar incluyen:

Juan podría buscar asesoramiento legal para determinar si tiene la opción de renunciar a la herencia, cuáles son las implicaciones fiscales y legales de hacerlo, y si podría transferir la herencia a su hermana, María.

María podría emprender acciones legales para impugnar la desheredación y reclamar una parte de la herencia. Esto podría requerir la revisión del testamento de Don Manuel y la presentación de pruebas que respalden su caso.

Se podría considerar la mediación o el arbitraje como un medio alternativo para resolver el conflicto sin recurrir a litigios prolongados.

En última instancia, este caso plantea cuestiones legales y éticas complejas relacionadas con la herencia, la desheredación y la responsabilidad financiera de los herederos. La resolución dependerá en gran medida de las leyes aplicables en la jurisdicción en la que se encuentren y de las pruebas disponibles para respaldar las reclamaciones de Juan y María».

La herramienta nos proporciona el siguiente caso titulado:

«Caso Práctico: La Sucesión de la Familia López

Antecedentes:

La familia López está compuesta por el padre, Don Juan López, la madre, Doña María López, y sus dos hijos, Juan Jr. y María Jr. Don Juan y Doña María han decidido redactar sus testamentos para asegurarse de que sus bienes sean distribuidos

de acuerdo a sus deseos después de su fallecimiento. Sin embargo, las circunstancias familiares han generado una situación complicada.

Hechos:

Don Juan López ha decidido desheredar a su hijo Juan Jr. debido a una larga historia de desavenencias familiares. En su testamento, ha dejado en claro que no quiere que Juan Jr. reciba nada de su herencia.

Doña María López ha decidido dividir su patrimonio por igual entre sus dos hijos, Juan Jr. y María Jr. en su testamento.

Desafortunadamente, Don Juan fallece antes que Doña María. La herencia de Don Juan consiste en una casa, una colección de arte valiosa y una cuenta bancaria sustancial.

Cuando Don Juan fallece, María Jr. acepta su parte de la herencia, que consta de la mitad de la casa y una parte de la cuenta bancaria. Sin embargo, Juan Jr. se entera de que ha sido desheredado por su padre, y se niega a aceptar cualquier parte de la herencia de Don Juan.

Poco tiempo después, Doña María fallece. Su herencia incluye una casa diferente, una cuenta bancaria y su colección de joyas.

María Jr. acepta su parte de la herencia de Doña María, que consta de la mitad de la casa, la mitad de la cuenta bancaria y la colección de joyas.

Situación Actual:

Ahora, la situación es la siguiente:

Juan Jr. ha rechazado completamente la herencia de su padre Don Juan.

María Jr. ha aceptado su parte de la herencia de ambos padres.

Preguntas:

¿Qué implicaciones legales tiene el rechazo de Juan Jr. a la herencia de su padre?

¿Cómo se distribuirán los activos restantes de Don Juan, teniendo en cuenta que Juan Jr. ha renunciado a su parte?

¿Puede Juan Jr. cambiar de opinión en el futuro y reclamar su parte de la herencia de su padre?

¿Cómo se distribuirán los activos de Doña María, dado que María Jr. ha aceptado su parte?

Este caso práctico involucra cuestiones de herencia, testamento y renuncia a la herencia. Los implicados en la situación tendrán que enfrentar cuestiones legales y personales complicadas a medida que se resuelven las implicaciones de las decisiones tomadas por Don Juan y Juan Jr.».

El caso proporcionado por la herramienta nos sitúa en un escenario jurídico con unos antecedentes y en el que nos plantea dos problemas, y distintas acciones a desarrollar.

Se trata de que el alumnado determine si esos problemas son tales y si las acciones que sugiere la herramienta son las adecuadas.

Como vemos, la herramienta de ChatGPT puede sernos muy útil para la docencia en el ámbito jurídico, ya que le puede permitir al alumnado dilucidar si lo indicado es adecuado al ordenamiento jurídico o no.

Las ventajas, por tanto, son múltiples, ya que incrementará su espíritu crítico. Se potencia el aprendizaje colaborativo, al realizarse en grupo. Le permitirá comprobar en los textos legales si lo que le indica la herramienta es correcto o no, y también elegir entre las distintas opciones que se le plantean.

V. Conclusiones

La inclusión de herramientas de inteligencia artificial como es el caso del ChatGPT puede ser muy novedoso en la impartición de la docencia. Se dinamiza el aula a través de un aprendizaje colaborativo, y además permite al alumnado detectar errores y fomentar su espíritu crítico con la información facilitada por la plataforma.

Debemos integrar la inteligencia artificial de forma paulatina en el aula y considerarla como una herramienta más y no como una amenaza.

Agradecimientos

Trabajo realizado en el marco del PIMEs Proyecto «MODO: Multimedia, Ocio y Docencia: diseño de actividades multimedia interactivas para el autoaprendizaje autónomo y la relación con contenidos docentes», presentado en el marco de la convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora Educativa (PIMEs) llevada a cabo en la Universitat Politècnica de València para el curso 2020-2024. Investigadora Principal: Dra. Francisca Ramón Fernández, y en el Proyecto SFPIE_PIEC: Proyectos de Innovación Consolidados, Código del Proyecto 2724641, «Aprendizaje cooperativo. Los mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo. Universitat de València. Investigadora Principal: Dra. María Elena Cobas Cobiella.

VI. Bibliografía consultada

AGUDELO AGUDELO, C. A., «El ChatGPT y las reflexiones de un investigador escéptico», *Jurídicas*, Vol. 19, N.º 2, 2022, págs. 7-17. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9115302> (Consultado el 21 de enero de 2024).

ANDRÉS AUCEJO, E. y **RAMÓN FERNÁNDEZ, F.**, «Inteligencia artificial: “ChatGPT” versus la Ley y el Derecho. Jaque al derecho de la propiedad intelectual», en *Revista de educación y derecho*, N.º 28, 2023, págs. 1-21. Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/43933> (Consultado el 18 de enero de 2024).

- ALONSO URBANO, D. y CANTOS LEAL, R.**, «El uso de la inteligencia artificial en el proceso de diseño del habla y el lenguaje de un personaje de videojuegos», en *Miguel Hernández Communication Journal*, N.º 14, 2023, págs. 427-447. Recuperado de: <https://revistas.innovacionmh.es/index.php/mhcj/article/view/1985/1954> (Consultado el 20 de enero de 2024).
- ARNAY DEL ARCO, R. y SEGREDO GONZÁLEZ, E. M.**, «Riesgos del uso ChatGPT en la docencia», en *Libro de Actas de las XXX Jornadas Internacionales de Tecnología Educativa: 30 años de docencia e investigación en Tecnología Educativa: Balance y futuro*, coordinador Manuel Area Moreira, Universidad de La Laguna, Tenerife, 2023, págs. 638-640. Recuperado de: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/34269> (Consultado el 21 de enero de 2024).
- ATENCIO-GONZÁLEZ, R. E., BONILLA-RON, D. E., MILES-FLORES, M. V. y LÓPEZ-ZAVALA, S. A.**, «ChatGPT como recurso para el aprendizaje del pensamiento crítico en estudiantes universitarios», en *Cienciamatria*, Vol. 9, N.º 17, 2023, págs. 36-44. Recuperado de: <https://www.cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/1121/1880> (Consultado el 20 de enero de 2024).
- CROMPTON, H. y BURKE, D.**, «Artificial intelligence in higher education: the estate of the feld», en *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, N.º 20, 2023, págs. 1-22. Recuperado de: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/counter/pdf/10.1186/s41239-023-00392-8.pdf> (Consultado el 20 de enero de 2024).
- GARCÍA VANDEWALLE GARCÍA, J. M., GARCÍA CARMONA, M., CHILAH ABDELKADER, N. y DE LA CRUZ CAMPOS, J. C.**, «Uso de la inteligencia artificial en la docencia universitaria: posibilidades de ChatGPT en el aula», en *Tendencias educativas en el siglo XXI: perspectivas de todos los miembros de la comunidad educativa*, coordinadores José Antonio Martínez Domingo, Daniel Álvarez Ferrándiz, Juan José Victoria Maldonado y Blanca Berral Ortiz, Dykinson, Madrid, 2023, págs. 661-670.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, C. S.**, «El impacto de la Inteligencia Artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y de aprender», en *Quirriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, N.º 36, 2023, págs. 50-60. Recuperado de: https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/32719/Q_36_%20%282023%29_03.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Consultado el 20 de enero de 2024).
- GRANERS, E.**, «ChatGPT en la educación: ¿Hacia dónde vamos?», en *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, N.º 41, 2023. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/417330/511805> (Consultado el 19 de enero de 2024).

GUERRA ANTEQUERA, J., REVUELTA DOMÍNGUEZ, F. I. y PEDRERA RODRÍGUEZ, M.^a I., «ChatGPT como herramienta para la adquisición de habilidades socioemocionales», en *Libro de Actas de las XXX Jornadas Internacionales de Tecnología Educativa: 30 años de docencia e investigación en Tecnología Educativa: Balance y futuro*, coordinador Manuel Area Moreira, Universidad de La Laguna, Tenerife, 2023, págs. 227-229. Recuperado de: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/34269> (Consultado el 21 de enero de 2024).

JUCA MALDONADO, F., «Inteligencia artificial en motores de búsqueda: percepciones de los docentes universitarios y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje», en *INNOVA Research Journal*, Vol. 8, N.º Extra 3, 1, 2023, págs. 45-58. Recuperado de: <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/2336/2108> (Consultado el 20 de enero de 2024).

«El impacto de la inteligencia artificial en los trabajos académicos y de investigación», en *Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, N.º Extra 6, 2023, págs. 290-296. Recuperado de: <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/656/662> (Consultado el 20 de enero de 2024).

MARQUÈS GRAELLS, P. R., «La inteligencia artificial en educación», en *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, N.º 41, 2023. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/417333/511810> (Consultado el 19 de enero de 2024).

RAMÓN FERNÁNDEZ, F., «Inteligencia artificial y los derechos en torno a la creación y la imagen», en *Revista Actualidad Jurídica Iberoamericana*, N.º 16 bis, junio 2022, págs. 3762-3791. Recuperado de: <https://www.revista-aji.com/wp-content/uploads/2022/06/141.-Francisca-Ramon-3762-3791.pdf> (Consultado el 18 de enero de 2024).

RAMÓN FERNÁNDEZ, F., «Inteligencia artificial y educación», *Derecho, ética e inteligencia artificial*, directora Wilma Arellano Toledo, Tirant lo Blanch, Valencia, 2023, págs. 311-339.

ROIG VILA, R., CAZORLA QUEVEDO, M. y ESTEVE FAUBEL, J. M.^a, «ChatGPT para el desarrollo del aprendizaje colaborativo en el aula universitaria», en *Proceedings, 2nd International Congress: Humanities and Knowledge*, coordinadores Jordi M. Antolí Martínez, Josep Vicent García Sebastià, Vicent Martines Peres y Caterina Martínez Martínez, Editorial Octaedro, Barcelona, 2023, págs. 46-47. Recuperado de: <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2023/12/9788410054349.pdf> (Consultado el 20 de enero de 2024).

ZUMBA NACIPUCHA, L. J., TOLOZANO BENÍTEZ, M. R., VIDAL MONTAÑO, V. M. y FIGUEROA CORRALES, E., «Estrategia de superación docente sobre la herramienta de inteligencia artificial ChatGPT», en *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, Vol. 8, N.º 10, 2023, págs. 552-576. Recuperado de: <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6141> (Consultado el 20 de enero de 2024).

CAPÍTULO 12

DESAFÍOS DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EL DERECHO CIVIL: CASO GESTACIÓN POR SUSTITUCIÓN EN MÉXICO

Gisela María Pérez Fuentes

Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Es líder del Cuerpo Académico «Estudios de Derecho Civil». Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel III de CONAHCYT y es miembro regular de la Academia Mexicana de Ciencias desde el año 2014. giselapef@hotmail.com

Karla Cantoral Domínguez

Profesora investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, integrante del Cuerpo Académico «Estudios de Derecho Civil». Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel II de CONAHCYT. Es miembro de la Academia Mexicana de Ciencias desde el año 2017. karlacantoral@gmail.com

I. Planteamiento

La gestación por sustitución es una alternativa de reproducción, que hoy en día genera controversia en los distintos niveles de la sociedad, así como en el ámbito jurídico del país, pues en México únicamente dos Estados tienen regulada esta figura: Sinaloa y Tabasco, siendo este último en el cual se enfocará el desarrollo del presente trabajo a través de los desafíos en la forma de enseñanza en la Educación Superior, el cual se elaboró a partir de la asignatura acto jurídico, persona y familia que se imparte en la licenciatura en Derecho en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Las técnicas de reproducción humana asistida a lo largo del tiempo han adoptado distintas formas, por una parte, pueden presentar un enfoque comercial que implica una remuneración económica o bien uno altruista que no genera retribución. En el estado de Tabasco, estas prácticas desde 1997 fueron reguladas en el Código Civil, desencadenando así una serie de opiniones controversiales en la sociedad, mismas que al día de hoy han sido trata-

das en la Suprema Corte de Justicia de la Nación, pues en 2016 el Congreso del Estado adicionó el Capítulo VI BIS denominado de la Gestación Asistida y Subrogada, mediante Decreto 265 de fecha 13 enero de 2016.

En el desarrollo de este trabajo se analizará como desafío en la enseñanza del derecho civil a través de mapas conceptuales y estudio de campo, los argumentos utilizados por la Suprema Corte de Justicia de la Nación al resolver en junio de 2021 la acción de inconstitucionalidad 16/2016, en donde invalidó diversas porciones del Código Civil de Tabasco por regular cuestiones de salubridad que quedaban fuera de la competencia del legislador local, por excluir de manera injustificada a las mujeres de la posibilidad de expresar su consentimiento para que sus gametos pudieran ser utilizados después de la muerte en un procedimiento de inseminación, por exigir el consentimiento del cónyuge o concubino para la firma del contrato de gestación, por no atender el interés superior de las niñas, niños y adolescentes y por discriminar a las personas con base en su orientación sexual y su estado civil.

El objetivo de este trabajo es definir a partir del empleo de mapas conceptuales y estudio de campo, los derechos humanos que se deben proteger en la gestación por sustitución en el Estado de Tabasco, tales como el interés superior de las niñas, niños y adolescentes, igualdad y no discriminación y vulnerabilidad social de las mujeres que participan, para proponer los elementos de existencia y validez que debe tener el contrato que se celebre.

Finalmente, se presenta la opinión obtenida a través de encuestas de mujeres tabasqueñas en relación a la gestación por sustitución, así como la experiencia vivida de una mujer que alquiló su vientre para ser madre gestante sustituta.

II. Metodología

Antes de explicar la metodología a utilizar, vale la pena recordar las palabras de la profesora Cobas Cobiella¹, cuando menciona que el Derecho Civil ha sido una disciplina académica en la que el cultivo de la memoria ha sido el elemento fundamental del aprendizaje, en ocasiones literal de las normas, cuando se debe transitar más allá a través del razonamiento que nos brinda el empleo de otras técnicas pedagógicas como es la elaboración de mapas conceptuales.

Para este trabajo se realizó un estudio sobre el Código Civil del Estado de Tabasco en específico el Capítulo VI BIS denominado de la Gestación Asistida y Subrogada, el cual fue reformado mediante Decreto 265 de fecha 13 de enero de 2016, lo cual provocó que se presentara una acción de inconstitucionalidad por la Procuraduría General de la República, conocida como la acción de inconstitucionalidad 16/2016, y posteriormente Fertility Center Tabasco, SAPI de CV promovió un amparo, conocido como Amparo en Revisión 129/2019.

1. COBAS COBIELLA, M. E., «La innovación educativa en la enseñanza del Derecho Civil: desde los mapas conceptuales al cine aplicado a la docencia jurídica» en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, número 4 bis, 2016, pp. 176-188.

A partir del método de la doctrina analítica, el derecho comparado y el estudio de caso se presentará en una primera parte mapas conceptuales y en un segundo momento los resultados de un estudio de campo a partir de la aplicación de encuestas a 130 mujeres de la sociedad civil, con el fin de conocer su opinión acerca de la Gestación por sustitución en el Estado, la cual se aplicó en los municipios de Centro, Comalcalco, Paraíso, Nacajuca y Jalpa de Méndez, cabe destacar que dicha investigación, se realizó en dos secciones, entre los meses de febrero y abril del año dos mil veintitrés.

III. Mapas conceptuales sobre gestación por sustitución: acción de inconstitucionalidad 16/2016 y amparo en revisión 129/2019

La gestación por sustitución en México es una técnica de reproducción asistida que debe ser amparada por el derecho, en el que se tomen en cuenta los nuevos paradigmas en el derecho de familia y los derechos reproductivos, de forma que se garantice la protección al interés superior de los menores nacidos bajo esta modalidad, respetando la igualdad y no discriminación en cuanto al origen o nacionalidad de los padres².

La Procuraduría General de la República promovió en el año 2016 acción de inconstitucionalidad en contra de los poderes Ejecutivo y Legislativo del Estado de Tabasco; en el que se señaló como preceptos impugnados los artículos 380 Bis, párrafo 3.º y 380 Bis 3, párrafos cuarto, quinto y sexto del Código Civil de Tabasco³. La acción de inconstitucionalidad en el primer supuesto reitera lo resuelto por la Primera Sala, en cuanto a que en México no se ha emitido regulación alguna que fije las reglas para el acceso a la gestación por sustitución de carácter federal, y sólo desde la perspectivas locales se ha incorporado en Códigos Civiles y Familiares, sin embargo, se respeta que converge el ejercicio de competencias federales y locales⁴.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 4.º párrafo segundo, expresa que toda persona tiene derecho a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y espaciamiento de sus hijos. Se considera también que los derechos reproductivos constituyen un nuevo ámbito jurídico marcado por la Conferencia Nacional de Población

-
2. CANTORAL DOMÍNGUEZ, K. «Técnicas de reproducción asistida» en TREVIÑO FERNÁNDEZ, S. *et al*, Curso de Derecho y Familia, Centro de Estudios Constitucionales de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Ed. Tirant lo Blanch, México, 2021, pp. 205-230.
 3. Acción de inconstitucionalidad 16/2016 resuelta por el Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación mediante sesiones de 1, 3 y 7 de junio de 2021.
 4. PÉREZ FUENTES, G. M. «La gestación por sustitución en el Estado de Tabasco: estudio de casos» en PÉREZ FUENTES, G. M. (Editora), *Nuevas tendencias jurídicas en la gestación por sustitución*, Ed. Tirant lo Blanch, México, 2023, pp. 143-190.

y Desarrollo de la Organización de Naciones Unidas desde 1994, en la que se trataron temas referidos a derechos sexuales y reproductivos⁵.

Se analizó la acción de inconstitucionalidad 16/2016, la cual promovió la Procuraduría General de la República, en contra de los Poderes Ejecutivo y Legislativo del Estado de Tabasco, exponiendo los conceptos impugnados en el artículo 380 bis párrafo tercero, 380 bis 3, párrafos cuarto, quinto y sexto, del Código Civil del Estado de Tabasco, los cuales se adicionaron mediante el decreto 265 de enero de 2016.

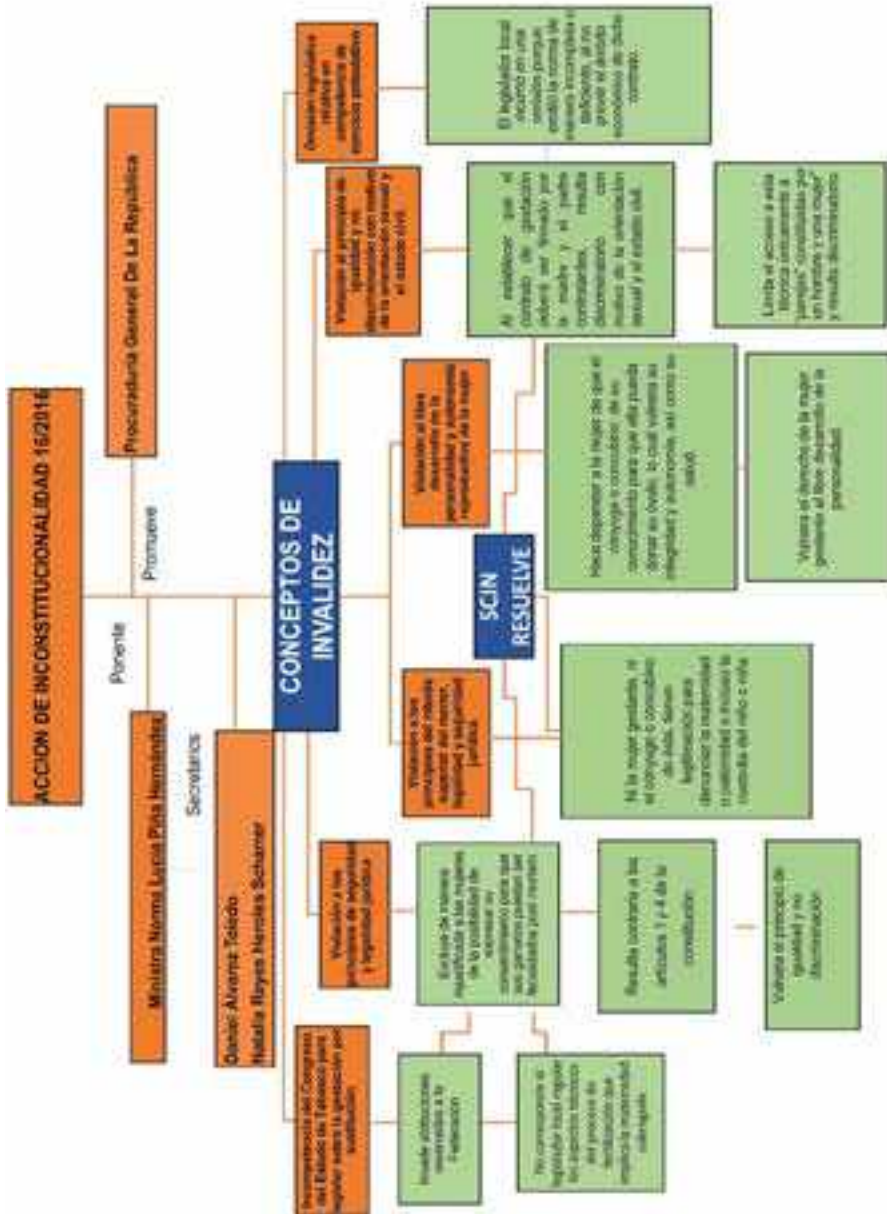
A continuación se explican los argumentos que expuso la Procuraduría:

- Inconstitucionalidad del artículo 380 Bis del Código Civil del Estado de Tabasco, por incompetencia de la legislatura local para regular en temas de salubridad general, pues estos temas solo lo pueden legislar exclusivamente el Congreso de la Unión, ya sea mediante la Ley General de Salud o en las disposiciones generales que se expidan.
- Inconstitucionalidad del artículo 380 Bis, párrafo tercero, del Código Civil del Estado de Tabasco, por violación a los principios de seguridad y legalidad jurídica, pues es violatorio a los artículos 14 y 16 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos al crear incertidumbre jurídica pues se entra en contradicción, por un lado el requisito del consentimiento expresado en vida por algún cónyuge concubino, para que sus gametos puedan ser utilizados en un procedimiento de inseminación después de su muerte, el cual debe cumplir con lo requerido en el Código Civil de Tabasco y por otra parte lo que indica el artículo 241, párrafo segundo, de la Ley General de Salud Local, la prevé las formas, requisitos, restricciones y prohibiciones previstas den las Ley General de Salud.
- Inconstitucionalidad del artículo 380 Bis 3, quinto párrafo, del Código Civil del Estado de Tabasco, por vulneración a los principios del interés superior del menor, legalidad y seguridad jurídica, al establecer «...En caso de que la gestante sustituta o su cónyuge demanden la paternidad o maternidad, solamente podrán recibir, previo reconocimiento de su cónyuge, la custodia del producto de la inseminación, únicamente cuando se acredite la incapacidad o muerte de la madre o padre contratantes...»; lo cual resulta violatorio a los artículos 1.º, en relación con el 9.1 de la Convención de las Naciones Unidas de los Derechos del Niño, así como del artículo 4, párrafos primero y noveno, en consecuencia a los diversos 14, párrafo segundo y 16 párrafo primero, todos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

5. RAMÍREZ BARBA, É. J. y VÁZQUEZ GUERRERO, M. «Reproducción Asistida. Aspectos médicos, científicos, técnicos y bioéticos», en *Normativa en Bioética, Derechos Humanos, Salud y Vida*, (coord. G. GARCÍA COLORADO), México, Trillas, 2009, pp. 73 y 81, así también véase Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *Reproducción Asistida, Género y Derechos Humanos en América Latina*, San José, Costa Rica, 2008, pp. 20-26.

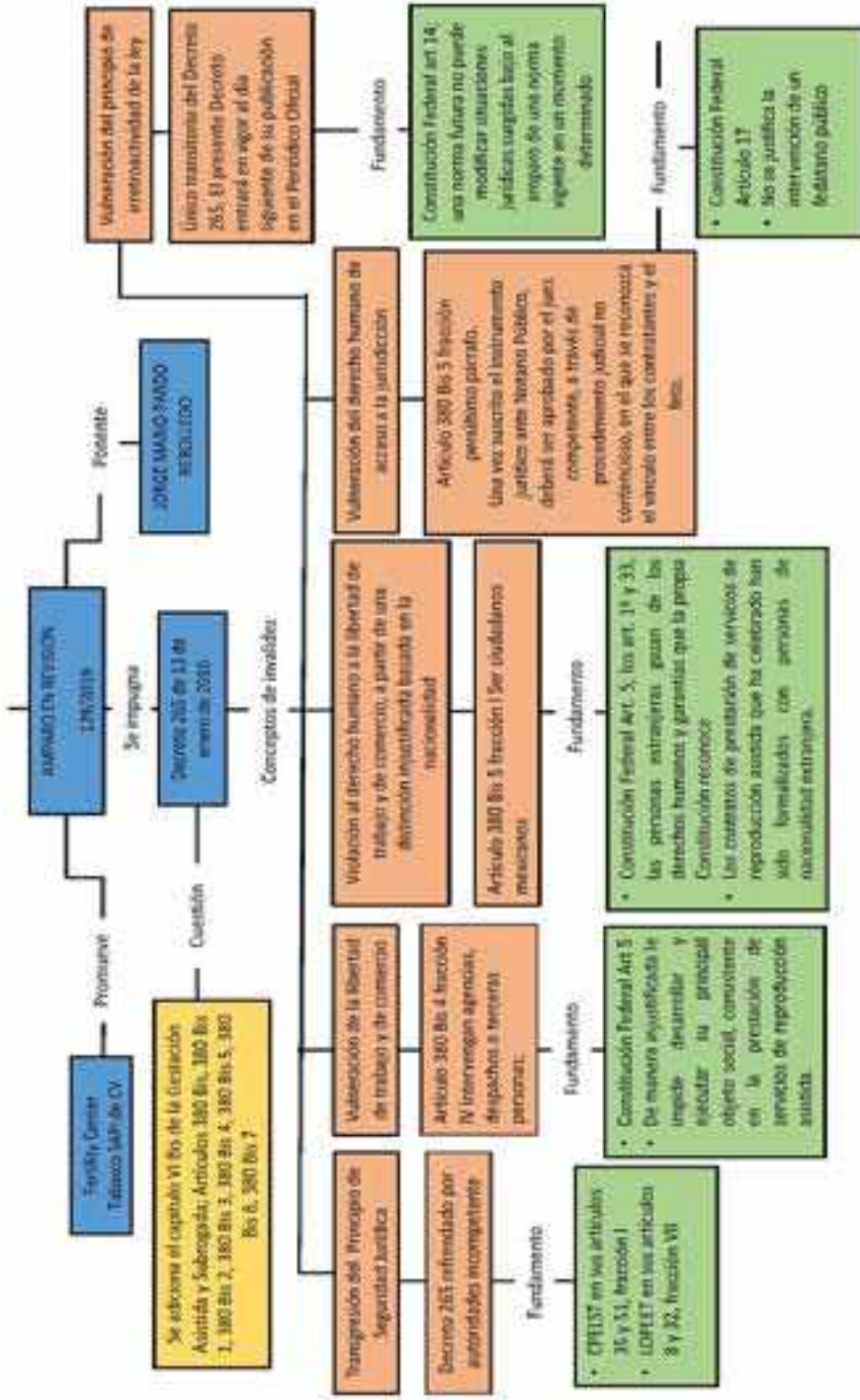
- Inconstitucionalidad del artículo 380 Bis 3, párrafos cuarto y sexto, del Código Civil del Estado de Tabasco, por contrariar el principio constitucional de igualdad de género

A partir del estudio doctrinal, legislativo y jurisprudencial sobre la gestación por sustitución, se presentan los siguientes mapas conceptuales acerca de la resolución emitida en la acción de inconstitucionalidad 16/2016:



Por su parte, en el mes de junio de 2021, al resolverse el amparo en revisión 129/2019, derivado del promovido por Fertility Center Tabasco, Sociedad Anónima Promotora de Inversión de Capital Variable, contra actos del Congreso del Estado de Tabasco y de otras autoridades, consistentes en la expedición y aplicación de diversas disposiciones del Código Civil del mencionado Estado, publicado en el Periódico Oficial de esa entidad de 13 de enero de 2016, mediante Decreto 265, el Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación declaró la invalidez del artículo 380 bis 3, párrafo quinto, del Código Civil local que establecía que, en caso de que la gestante o su cónyuge demandaran la maternidad o paternidad del producto de la inseminación, solamente podrían recibir su custodia cuando se acreditara la incapacidad o muerte de la madre o padre contratantes. La Corte estableció que el interés superior de la niñez, que juega un papel primordial en la gestación subrogada, exige que las decisiones que se adopten en torno a los derechos de las niñas y los niños busquen siempre su mayor beneficio, lo que no puede determinarse de manera abstracta, sino en función de las circunstancias que concurran en cada situación. Sin embargo, la construcción de la norma establece una prelación respecto a las personas que pudieran asumir la custodia del niño o niña que imposibilita al juzgador a determinar, en el caso concreto, qué es mejor para su desarrollo armónico e integral.

El mapa conceptual de la resolución emitida en el amparo en revisión 129/2019, se presenta de la siguiente manera:



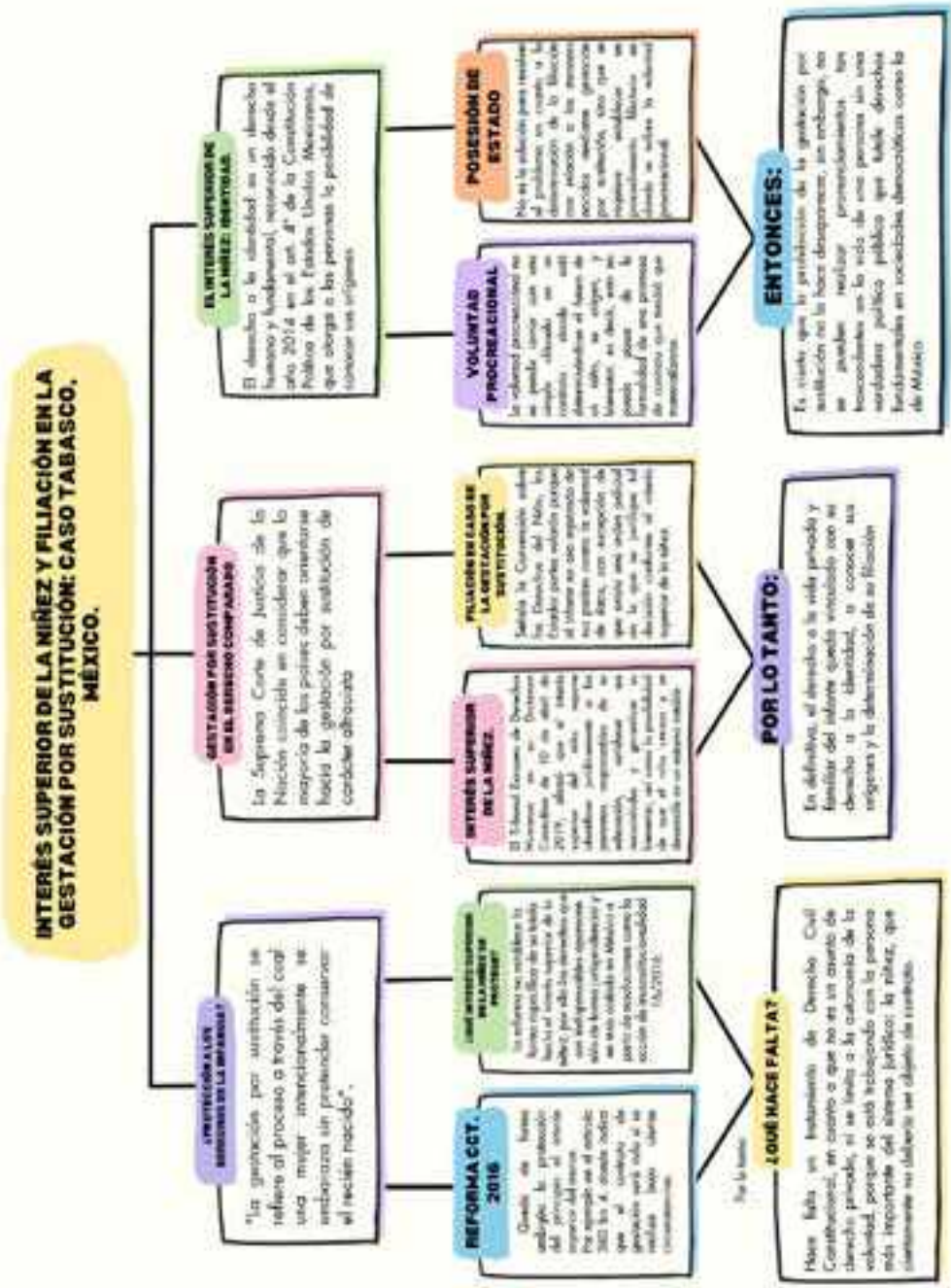
CPLEST: Constitución Política de Estado Libre y Soberano de Tabasco
LDFEET: Ley Orgánica de Poder Ejecutivo del Estado de Tabasco

En cuanto a cuestiones de Derecho Civil y de Familia, es cierto que la observancia de la normativa alcanza el orden público e interés social, por lo que las técnicas de reproducción asistida deben quedar esclarecidas en temas como filiación, estado civil, guarda y custodia y consecuencias familiares sobre el divorcio. En los casos estudiados, la mitad de las gestantes se prestan a estas técnicas por necesidad económica, otra mitad por ayudar a una pareja que quiere tener un bebé, es por ello que muchos autores sostienen que la explotación de las gestantes es por fines reproductivos que no se encuentran en un plano de igualdad como se requiere en cualquier contrato⁶.

Lo cierto es que los países en los que se admite la gestación por sustitución son países pobres o con problemas realmente sociales como Ucrania, o países donde el libre comercio prima en el desarrollo de la sociedad. En realidad, consideramos que México y su legislación patrimonialista en temas de Derecho Civil no está preparada para los contratos de gestación por sustitución sin una política pública que garantice los derechos humanos de las partes involucradas, algunas decisiones de la Suprema Corte de Justicia de la Nación así lo expresan como el amparo 129/2019 que legitima la participación de intermediarios, sin embargo, en este caso los temas sobre la edad y salud de la contratante merecían una protección que ha sido subsanada en esta sentencia.

Los conceptos que deben analizarse en el caso de la gestación por sustitución los podemos observar en el siguiente mapa conceptual, tales como interés superior de la niñez, filiación, voluntad procreacional e identidad, entre otros.

6. BARTOLINI ESPARZA, M.; PÉREZ HERNÁNDEZ, C. y RODRÍGUEZ ALCOCER, A., *Maternidad subrogada: explotación de mujeres con fines reproductivos*, LLX Legislatura de la Cámara de Diputados, Comisión Especial de Lucha contra la trata de personas-Early Institute, México, 2014, p. 50.



IV. Estudio de campo en caso de gestación por sustitución: aplicación de encuestas y entrevistas

Al momento de realizar el estudio de campo se obtuvieron los siguientes hallazgos:

El rango de edad de las mujeres encuestadas está entre los 20 a 50 años, predominando el dedicarse a los labores del hogar, de igual forma el grado de estudios de las mujeres varía entre primaria a licenciatura, siendo secundaria y preparatoria el más dominante. Es importante mencionar que muchas de las mujeres encuestadas desconocían el tema de la gestación por sustitución y otras lo conocían por el nombre de «vientres en alquiler».

Al preguntarles si alquilarían un vientre para que un bebé de su pareja y suyo se desarrolle, el 51 % de ellas mencionó que sí lo harían porque desean formar una familia y el 49 % que no, porque no sería su hijo, así también se percató que influye mucho el ámbito religioso en las opiniones de las encuestadas.

De igual forma se les cuestionó que si se les diera la oportunidad de ser madre gestante, aceptarían, dando como resultado que el 38 % dijera que sí y el 62 % que no.

Otro dato importante fue que al preguntarles que si sabían si en Tabasco se puede realizar un contrato para tener un bebé por las técnicas de reproducción asistida, el 25 % dijo que sí y el 75 % desconoce que se pueda realizar un contrato de gestación.

Así mismo el resultado obtenido cuando se les cuestionó que si fueran madres gestantes, les interesaría tener un vínculo con él bebé posterior a entregarlo a los padres contratantes, el 41 % de las encuestadas respondió que sí les gustaría tener contacto con él bebe y el 59 % que no, porque están consciente que no es su hijo.

Además las tabasqueñas señalaron estar de acuerdo que por medio de las técnicas de gestación asistida las parejas que no puedan tener hijos, tengan la oportunidad de recurrir a ellas para el desarrollo de la sociedad.

Un aspecto de mucha importancia para la investigación realizada, es que al preguntarles, que pensando en el interés superior de las niñas, niños y adolescentes, consideraban estas prácticas como una comercialización de menores, el resultado fue que el 35 % indico que sí y el 65 % que no, por otra parte es importante destacar que las mujeres hacen mención que para que no se dé la comercialización se debe de regular con más severidad, la cuestión de vigilar que los niños nacidos por estas técnicas tengan un buen desarrollo y bienestar.

Teniendo en cuenta que todas las autoridades del Estado de Tabasco, deberían considerar de manera primordial el interés superior de las niñas,

niños y adolescentes en la toma de decisiones, sobre una cuestión debatida que involucre los derechos de las niñas, niños y adolescentes, cuando se presenten diferentes interpretaciones, se elegirá la que satisfaga de manera más efectiva este principio rector.

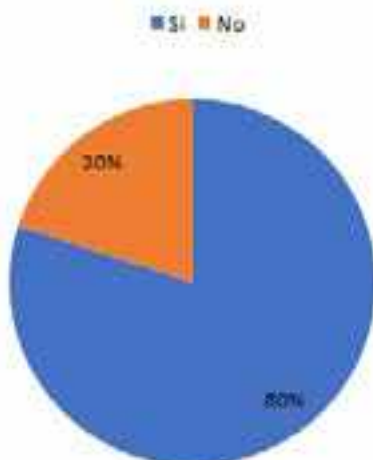
Por esta razón se investigó con las tabasqueñas que si estaban de acuerdo a que las parejas homoparentales se les permita realizar estas prácticas con la finalidad de tener hijos, el 52 % está de acuerdo y el 48 % que no. Considerando el porcentaje obtenido, se percibe que las mujeres ya tienen una visión diferente con respecto a los derechos de las personas con independencia de sus preferencias sexuales.

Vale la pena señalar que otro punto interesante, es que las mujeres indicaron estar de acuerdo que la madre gestante pueda interrumpir el embarazo mientras se encuentre dentro de las primeras 12 semanas de la gestación, pero con el consentimiento de la madre contratante.

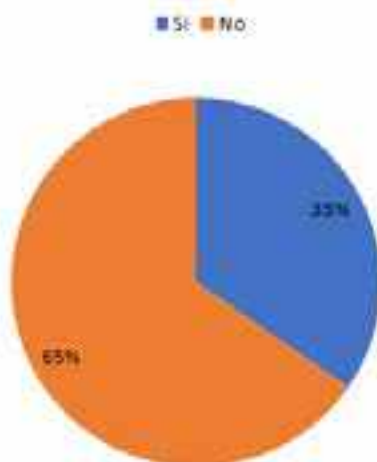
No obstante, el 48 % de las tabasqueñas mencionaron que si ellas fueran madres gestantes se inclinarían por una remuneración económica y el 52 % por apoyar a una pareja que desea tener hijos y no puede. A continuación se presentan algunas gráficas realizadas con motivo de la encuesta:



¿Consideras válido que las parejas que no pueden tener hijos tengan esta oportunidad para el desarrollo de la sociedad?



Pensando en el interés superior del niño o la niña. ¿Consideras estas prácticas como una comercialización?



Por otra parte, se entrevistó a una mujer que fue madre gestante, la cual narró su experiencia vivida durante todo el proceso: El día 7 de marzo de 2023 en el municipio de Nacajuca Tabasco, se entrevistó a una persona que realizó la labor de madre gestante para una pareja que venía de otro país, quien, desde su experiencia charló como fue desde el momento de la concepción hasta después de tener a los bebés, explicaba cómo funciona el contrato y resulta interesante, ya que quien mejor para conocer del tema que quien lo vivió en su momento.

La persona quien fuera M.G. comenta lo específico que tiene que ser el contrato, de acuerdo a la protección tanto de ella como M.G. como del producto. La mujer comenta que ella estaba en un proceso de separación matrimonial y una de las cláusulas era que si ella estaba casada, ambos tenían que firmar el contrato de conformidad, esto para evitar que durante el proceso la pareja solicite parte de la «pensión mensual» que le otorgarían a ella. Se puede observar claramente que esto es una violación a su derecho al libre desarrollo de la personalidad el cual se define como la capacidad natural que tienen todas las personas a decidir de manera libre sobre su desarrollo individual, es decir, autonomía. De igual forma para protección de la misma se especifica el tiempo y los motivos por los cuales se le haría un legrado para interrumpir el embarazo de tal caso es por si el bebé tiene alguna enfermedad, pero eso ya sería decisión de los padres, es preferible hacerlo antes de las 12 semanas, posterior a ese tiempo se podría pero la madre gestante estaría en riesgo, en el caso de ella ya que fue un embarazo gemelar, también se especifica la remuneración mensual que percibiría ya que como era de riesgo tendría que estar sin realizar ningún tipo de labor.

Contado desde su experiencia, comenta que antes se realizan estudios de laboratorio y se dan pláticas sobre el proceso que se hará en caso de ser elegida, antes de la firma del contrato la mujer se asesoró legalmente de igual forma, pero comenta que no todas las mujeres hacen lo que ella hizo, el proceso del embarazo comenta que fue muy tranquilo y que es diferente un embarazo gemelar (caso de ella), a un embarazo único, ya que corre riesgo y también tiene que estar imposibilitada para trabajar; a los ocho meses de gestación le practicaron una cesárea y el post cuidado de igual forma por cuenta de los padres contratantes, la remuneración mensual y la remuneración final pactada en el contrato.

La entrevistada mencionó que el contacto con los menores hasta antes de la pandemia era únicamente vía video llamadas y en fotos que los padres contratantes le enviaban, sin embargo después de la pandemia cortaron todo tipo de comunicación.

Del presente estudio exploratorio y dado el caso que se presentó de conocer a esta persona que fue madre gestante y desde su punto de vista en varios aspectos tanto de su entorno, comenta que, si bien hubo comentarios que decían acerca de ella, de los cuales hizo caso omiso y con esta remuneración estudió parte de la universidad, pero no culminó debido a otras situa-

ciones; también comentó que es importante que las mujeres se informen y asesoren acerca de dicho tema y labor.

A continuación se mencionan los derechos que le fueron vulnerados a la mujer que fue madre gestante:

La mujer en la entrevista destaca que para firmar el contrato de gestación, se necesita el consentimiento del cónyuge, lo cual vulnera el derecho de la mujer gestante al libre desarrollo de la personalidad en cuanto a su derecho de tomar decisiones relacionadas con la disposición de su cuerpo con fines reproductivos.

Artículo del Código Civil del Estado de Tabasco impugnado en la acción de inconstitucionalidad 16/2016 (párrafos cuarto y sexto del artículo 380 Bis 3).

«Artículo 380 Bis 3 (...)

La gestante, para poder celebrar contrato de gestación, deberá acreditar, mediante dictamen médico expedido por institución oficial de salud, que no estuvo embarazada durante los trescientos sesenta y cinco días previos a la implantación de la mórula y que no ha participado en más de dos ocasiones consecutivas en dicho procedimiento; lo que no impediría que pueda donar el óvulo para la fecundación in vitro o portar al producto fecundado en su vientre mediando conocimiento del cónyuge o concubino.

(...)

La voluntad que manifiesten las partes para la realización del contrato de gestación deberá constar de manera indubitable y expresa. Los derechos y obligaciones que de él emanen son personalísimos, no habiendo lugar a la representación legal; no obstante las partes podrán ser asesoradas por sus abogados, si así lo requieren. El contrato de gestación lo firmarán la madre y el padre contratantes con la gestante y, si fuera el caso, su cónyuge o concubino, así como un intérprete, de ser necesario, debiendo quedar asentados el lugar, año, mes, día y hora de su otorgamiento. El contrato deberá ser firmado ante notario público, quien estará obligado a exigir de los contratantes la presentación del dictamen médico que demuestre el cumplimiento de los requisitos y condiciones señalados en los párrafos primero a cuarto de este artículo.

(...).».

Por lo cual la Corte reconoció como fundada la impugnación hecha por la Procuraduría General de la República, ya que el criterio judicial coincide que cualquier limitación o intervención en la toma de decisiones de la mujer, ya sea el Estado o de terceros, afecta el libre desarrollo de la personalidad en cuanto a su autonomía reproductiva.

Así mismo la madre gestante comenta que se paga por la prestación del servicio, de esta manera se está comercializando a la mujer y se vulnera el derecho integral de la vida. En este sentido recordemos que en la acción de inconstitucionalidad 16/2016, la accionante alega que en el Decreto 265 de fecha 13 enero de 2016, no se define si el contrato tendrá un fin económico.

La Corte no reconoce esto como omisión legislativa pues les corresponde a las legislaturas locales la determinación de establecer sistemas comerciales o altruistas. Es así que el tribunal constitucional considera que rige la autonomía de la voluntad y como consecuencia el derecho de cobrar o no por el procedimiento de la gestación, le corresponde a la mujer ya que ella es la que se somete a esta práctica. No obstante el tribunal resalta que el origen del interés superior de las niñas, niños y adolescentes es instrumental para evitar la trata de personas y en función de los derechos humanos.

V. Conclusiones

El desafío en esta nueva forma de enseñanza del Derecho nos permite afirmar que podemos aprender Derecho Civil de una forma revitalizante y activa como es a partir de la elaboración de mapas conceptuales y estudios de campo en los que se aplicaron encuestas y entrevistas, con una metodología dirigida a la adquisición de conocimientos científicos, tales como la doctrina analítica, el estudio de casos y el derecho comparado.

Se realizó un estudio doctrinal previo para poder entender los conceptos en el caso de la gestación por sustitución y a partir de ahí determinar el alcance normativo y jurisprudencial en el estado de Tabasco, México, específicamente a partir de las sentencias dictadas en la acción de inconstitucionalidad 16/2016 y el amparo en revisión 129/2019.

Se analizaron los derechos de las personas que intervienen en el momento que se practica esta técnica de reproducción humana asistida, a partir del interés superior de la infancia, la filiación, el derecho a la igualdad y no discriminación y el derecho a la identidad.

Los hallazgos en la aplicación de la técnica de campo son reveladores en cuanto a la percepción social que existe en el caso de Tabasco, México, acerca de la gestación por sustitución.

VI. Bibliografía consultada

Doctrina:

- BARTOLINI ESPARZA, M.; PÉREZ HERNÁNDEZ, C. y RODRÍGUEZ ALCOCER, A.,** *Maternidad subrogada: explotación de mujeres con fines reproductivos*, LLX Legislatura de la Cámara de Diputados, Comisión Especial de Lucha contra la trata de personas-Early Institute, México, 2014.
- CANTORAL DOMÍNGUEZ, K.,** «Técnicas de reproducción asistida» en **TREVIÑO FERNÁNDEZ, S.** et al, *Curso de Derecho y Familia*, Centro de Estudios Constitucionales de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Ed. Tirant lo Blanch, México, 2021.

COBAS COBIELLA, M. E., «La innovación educativa en la enseñanza del Derecho Civil: desde los mapas conceptuales al cine aplicado a la docencia jurídica» en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, número 4 bis, 2016.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS, *Reproducción Asistida, Género y Derechos Humanos en América Latina*, San José, Costa Rica, 2008.

PÉREZ FUENTES, G. M. «La gestación por sustitución en el Estado de Tabasco: estudio de casos» en PÉREZ FUENTES, G. M. (Editora), *Nuevas tendencias jurídicas en la gestación por sustitución*, Ed. Tirant lo Blanch, México, 2023.

RAMÍREZ BARBA, É. J. y VÁZQUEZ GUERRERO, M. *Reproducción Asistida. Aspectos médicos, científicos, técnicos y bioéticos*, en *Normativa en Bioética, Derechos Humanos, Salud y Vida*, (coord. G. GARCÍA COLORADO), México, Trillas, 2009.

Legislación:

Código Civil para el Estado libre y soberano de Tabasco, publicado en el Periódico Oficial del Estado el 9 de abril de 1997, última reforma publicada el 10 de mayo de 2023.

Jurisprudencia:

Acción de inconstitucionalidad 16/2016 resuelta por el Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación mediante sesiones de 1, 3 y 7 de junio de 2021.

Amparo en Revisión, 129/2019 resuelto por la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación en el mes de junio de 2021.

PARTE 4

LOS PROFESORES HABLAN

CAPÍTULO 13

EL RELEARNING COMO COMPLEMENTO EN ENSEÑANZA PRESENCIAL

Rosa Fraile Fernández

*Profesor Titular de Universidad
Derecho Financiero y Tributario
Universidad Rey Juan Carlos
rosa.fraile@urjc.es*

I. Planteamiento

En las próximas líneas se pretende poner en valor la técnica del *relearning* no como metodología docente de una asignatura, sino como complemento de la metodología escogida en el marco de la enseñanza presencial. Este complemento docente se implementa con tres objetivos por fundamento: En primer lugar, afianzar unas bases mínimas que perduren como conocimiento codificado. En segundo lugar, reducir el esfuerzo memorístico en aras de facilitar la integración en el grupo de estudiantes de aquellos con mayores dificultades de aprendizaje. Y, en tercer lugar, permitir a quienes desconectan de la asignatura a lo largo del curso retornar al aprendizaje de un modo coherente.

Para abordar el asunto, dividiremos este breve texto en tres apartados fundamentales. Expondremos las causas que llevaron a implementar un cambio, nos acercaremos a los postulados teóricos de la estrategia de enseñanza y detallaremos la puesta en práctica de la estrategia en el marco de la asignatura.

II. Causas para buscar un cambio

La implementación de métodos activos de aprendizaje, el empleo de herramientas digitales para la docencia, así como la formación en técnicas docentes son elementos que caracterizan a gran parte del profesorado universitario actual. El método docente centrado en el alumnado se ha instaurado como obvio en toda guía docente y en tal marco desempeñamos nuestra función los

compañeros que participamos en el GIDFT de la URJC. Debe hacerse notar que el proceso de adaptación al EEES no supuso solo una modificación de la organización de las enseñanzas, sino que forzó un cambio de los métodos docentes pasando a fundamentarse la docencia en el estudiante y su aprendizaje¹. Planteando qué inventar para mejorar la enseñanza y proponer un proyecto de cambio docente surgieron dos elementos conversacionales que traen causa en la búsqueda de una metodología que permitiera afianzar conocimientos esenciales. Los elementos en cuestión fueron una queja y una reflexión.

La queja fue enunciada por quien suscribe estas líneas, empero resultó común la frustración que en el profesorado generan estos aspectos. Desde que comencé mi labor docente, hay un concepto sencillo de la asignatura Derecho Financiero y Tributario I que, al explicarlo en clase, siempre indico que va a caer fijo en el examen. La observación de la realidad demuestra que cada año hay menos alumnos que respondan bien a esa pregunta en el examen.

No se considera que la capacidad intelectual del estudiantado haya mermado con los años, sino que entendemos que se ha producido un cambio en el método de estudio y en las relaciones entre los discentes. Antes, todos los alumnos, tanto los que asistían a clase como los que no, se hacían con unos apuntes. En esos apuntes que unos tomaban y otros fotocopiaban, aparecía subrayado y en mayúsculas «eso cae fijo». No era un elemento interactivo, no llevaba un link que te derivase a una videopíldora, ni presentaba luces y sonidos, empero el alumno que veía eso en los apuntes recibía el mismo estímulo en su cerebro que si esas letras «cae fijo» se estampasen en luces de neón. Ahora, el sistema de apuntes es un descontrol. Los docentes facilitamos un temario que deben completar los discentes. Algunos anotan en papel, otros en un Word, otros toman nota sobre las propias diapositivas a través de una Tablet, hacen fotos a los ejercicios de la pizarra, etcétera. Todos estos formatos conviven en una maraña que no acaba de plasmarse en unos apuntes ordenados, que puedan seguirse de modo secuencial. Asimismo, en otro elemento característico, se aprecia que nuestros estudiantes comparten todo en redes, pero parece que los apuntes ya no forman parte de ese todo, de modo que no todo estudiante tiene, en algún apartado y en algún formato la expresión esto cae fijo que, en otros tiempos, todos compartían.

Señalamos que la propuesta había surgido de una queja y una reflexión; vista la queja, en lo que respecta a la reflexión, se puede afirmar que disponemos de poco tiempo para impartir las asignaturas. Como docentes encontramos habitualmente que las asignaturas que impartimos no han recibido en la configuración del plan de estudios el número de créditos que nos parecería adecuado para formar al alumnado en unas bases teórico-prácticas suficientes para su vida profesional. Este es un parecer global, que no distingue entre docentes

1. AGUADO I CUDOLÁ, V.; «Libertad de cátedra, organización y planificación docente en la prestación del servicio público de enseñanza universitaria: el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior», *Revista de Educación y Derecho*, núm. 2/2010.

ni entre asignaturas. Tratamos de impartir la mayor cantidad de conocimientos en el menor tiempo en ánimo de que el futuro egresado lleve consigo las capacitaciones necesarias para el desarrollo de su razonamiento crítico en las diferentes situaciones que se le presenten. Atendiendo al número de asignaturas del grado en Derecho, tras esta reflexión se puede afirmar que entre todos los docentes hemos tratado de entregar al alumnado una avalancha de saberes, todos ellos de relevancia, que desde su posición memorizan o ponen en práctica, fundamentalmente en ánimo de superar con éxito la evaluación.

Ello nos lleva a plantearnos la siguiente cuestión y es: ¿Cuánto recordamos de las asignaturas que no son de nuestra especialidad? Sin embargo, mayoritariamente recordamos flashes de aquello que más se nos repitió. Escalamiento y fuerza en las cosas parece que toda mi promoción lo asocia al robo, aunque nunca hayan desarrollado su profesión jurídica en el ámbito penal y hayan pasado casi 20 años desde que estudiamos aquel concepto.

Haciendo este ejercicio se puede llegar a pensar en resumir aún más los temarios, otorgando al alumno una mínima parte de la información o formación que estimamos conveniente. Ello serviría a su vez a mejorar las tasas de aprobados, reforzando nuestra posición en las evaluaciones docentes. Sin embargo, ello se alejaría de la misión de la docencia que debe servir a que los egresados puedan desarrollar las profesiones jurídicas desde el razonamiento crítico y la aplicación práctica del saber.

Ahora bien, no eliminar contenidos útiles, no implica hacer hincapié en todos los conceptos y esquemas de igual modo, por lo que la herramienta que se buscaba había de servir a que los conceptos más importantes, los más básicos y elementales para el conocimiento jurídico, quedasen grabados en las mentes de los estudiantes como en mi caso (y en el del resto de estudiantes de mi promoción) estaba el escalamiento y la fuerza en las cosas. Necesitábamos algo que sustituyera al «esto cae fijo» y que pudiera servir a ampliar el objeto a un mayor número de conceptos. Fue en esta línea de pensamiento cuando decidimos incorporar el *relearning*, no como metodología de aprendizaje, sino como complemento a la metodología desarrollada por cada docente.

III. El relearning

El *relearning*, como técnica, consiste en repetir los conceptos hasta que estos han sido realmente aprehendidos por el estudiante. Como señala RIVAS NAVARRO «la recuperación del conocimiento para su uso es el proceso por el cual el conocimiento adquirido se rescata de la memoria permanente, activándose en el momento o situación requerida por la cognición y la acción humana»². Siguiendo al autor, se puede afirmar que el conocimiento no es tal

2. RIVAS NAVARRO, M.; «Procesos cognitivos y aprendizaje significativo», ed. Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid; Madrid, 2008, pág. 233.

hasta que el elemento pasa de la memoria a corto plazo, a la memoria permanente, se codifica y se estructura como esquema mental³. Pues bien, lo que se busca con el *relearning* es generar ese conocimiento, de tal forma que, a través de la técnica de la repetición, los esquemas, definiciones y conceptos hayan pasado a la memoria permanente y puedan ser codificados por el raciocinio humano en aras de ser rescatados en momentos muy posteriores a la finalización del estudio de asignatura.

Como señala HERRERA, el *relearning* es «un tipo de aprendizaje mediante técnicas amenas y accesibles basadas simplemente en la reiteración de conceptos. No es ninguna técnica revolucionaria como concepto, pero sí en su manera de implementarla haciendo uso de herramientas de innovación en el campo educativo y fomentando el aprendizaje de conocimientos olvidados o que han cambiado con el tiempo»⁴. Este *relearning* suele presentarse como metodología docente en su pleno sentido. Se implementa como método de enseñanza online en determinadas formaciones. La misión de esta metodología no es otra que el aprendizaje, si bien, con un claro objetivo, que se trate de un aprendizaje que perdure, que realmente genere conocimiento más allá de la fecha del examen. Cuando se implementa como método docente, tiene todo su sentido en el marco de la formación online, siendo absurdo su desarrollo en docencia presencial. Se basa el método, como identifica EXPÓSITO, en dos pilares fundamentales, el equipo docente y los recursos multimedia⁵. El método consiste en la definición inicial de los contenidos, esto es, la guía docente y su desarrollo material. A continuación, se han de escoger los elementos fundamentales y proceder a su enriquecimiento multimedia. Se deben incorporar ejercicios y pruebas test que sirvan a la autoevaluación y a la reiteración, también a través de ellas y su autocorrección. La incorporación de vídeos y resúmenes y el desarrollo del caso práctico, han de servir a la materialización definitiva del conocimiento.

El *relearning* tiene su raigambre teórica en la curva del olvido de Ebbinghaus y en la metodología de las tarjetas de Leitner.

Como señala BAILERA, *et alli*, «en los estudios universitarios y, en general, en cualquier enseñanza, la memoria a largo plazo es indispensable para que los estudiantes dispongan de una base sólida de conocimientos sobre la que construir nuevos modelos conceptuales y para que puedan aplicarlos a la reso-

3. *Ibidem*, págs. 164 a 240.

4. HERRERA, A.; «El ReLearning ¿En qué consiste esta metodología?», *blog Innovación y cualificación*, 28 de noviembre de 2023, disponible en: <https://www.innovacionycualificacion.com/plataforma-elearning/relearning-consiste-metodologia/>

5. EXPÓSITO, J.; «Lo nuevo que viene: Relearning», *blog Euroinnova editorial*, 23 de septiembre de 2021, disponible en: <https://euroinnovaeditorial.es/blog/novedades/lo-nuevo-relearning/>

lución de problemas»⁶. La curva del olvido de Ebbinghaus pone de manifiesto que la práctica totalidad del aprendizaje se acaba perdiendo a los 30 días si no se repasan los contenidos. «Por el contrario, si se revisa la información, la tasa de decaimiento se reduce, manteniendo un nivel de recuerdo alto y permitiendo aumentar los intervalos de tiempo entre los repasos para retener la información en la memoria a largo plazo»⁷. De este modo, a base de repetir, de recordar, se consigue reaprender o, más que volver a aprender, aprender mejor, en aras de obtener ese conocimiento que se asienta en la memoria permanente y que puede ser rescatado cuando se precisa su empleo.

Este método, el del recuerdo, tiene su expresión en el conocido método Leitner, de 1972, quien «descubrió que el uso de tarjetas permitía aprender a base del repaso y la repetición, y superar la llamada curva del olvido de Ebbinghaus»⁸.

El *relearning* que se propone no es más que una adaptación a los tiempos del tradicional método Leitner o de las tarjetas. El estudiante habrá de hacer suyos unos conocimientos a base de repetirlos. La idea de las tarjetas actualmente puede tener cabida en el estudio de un opositor, quizá en el aprendizaje de vocabulario en idiomas, mas no resulta nada atractivo en lo que a las asignaturas de Derecho se refiere. Obsérvese que, conforme a este método, el estudiante se crearía una serie de tarjetas, y debería repetir con una determinada frecuencia su revisado. Habrá de revisar más pronto aquellas que haya fallado que aquellas que haya acertado. Esta idea de las *flash cards* en versión modernizada es llevada a cabo de manera guiada por BAILERA *et alii*, quienes han preparado las flash card y un sistema para que sea el programa informático el que establezca cuándo debe mostrar nuevamente al alumno cada tarjeta en función del acierto o fallo previo⁹.

Este método de aprendizaje denominado de repetición espaciada que, a nuestro juicio, es la revisión de las tarjetas de Leitner con absoluta base en los estudios de Ebbinghaus, no es sin embargo el que se propone como método de *relearning* por las plataformas online donde se implementa como metodología docente. No se trata de la repetición de un número de tarjetas

6. BAILERA, M.; PEÑA, B.; BAILERA, I.; ZALBA, B.; ZABALZA, I.; LISBONA, P.; PASCUAL, S. «Aplicación del método de repetición espaciada en el ámbito de la Ingeniería». *En In-Red 2022*, Ed. Universitat Politècnica de València, 2022.

7. *Ibidem*.

8. GARCÍA LÓPEZ, L.; «Enseña a tu alumnado a practicar el método Leitner», *Educación 3.0*, 2023. Disponible en: <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/metodo-leitner/>

9. «Los conceptos altamente complejos, típicos de los estudios STEM, deben ser adaptados, sintetizados y divididos en pequeñas píldoras coherentes por sí mismas y de significatividad individual suficiente como para crear un estímulo relevante en el alumno. El conjunto de todas estas píldoras, en forma de tarjetas (*flash-cards*),» se va apareciendo al alumno. En función de lo que le ha costado responder correctamente el sistema decide cuándo se lo vuelve a repetir», indican BAILERA, M.; *et alii*, *op. cit.*

en función de su acierto o error, sino en «la integración de la reiteración de Ebbinghaus en el aprendizaje e-learning», estableciendo un itinerario educativo individualizado en el que se incluyen variados recursos pedagógicos que se ordenan de forma que han de ser realizados generando una reiteración de conceptos y explicaciones si bien, de manera diversa¹⁰. Esta reiteración se produce de esta manera de un modo ordenado y dirigido, pero no estableciendo un sistema de repetición temporal basado en los fallos o aciertos, siendo en este punto en lo que nos separamos del método Leitner.

IV. El relearning como herramienta complementaria

Como hemos tenido ocasión de señalar abordando la importancia de la docencia basada en principios, «es misión del docente determinar cuál es esa esencia que pretende transmitirse y que será la base que quedará en la parte sólida de la formación del alumno. Sobra señalar que no todo lo que el profesor transmite al estudiante queda asentado en su saber y solo aquello que se asiente servirá a su desarrollo profesional futuro»¹¹. Pues bien, planteado el *relearning* como herramienta complementaria, de ayuda al aprendizaje, es la misma reflexión la que ha de acompañar a su práctica. La legislación cambia, pero los institutos jurídicos, los esquemas, los principios, permanecen. Por ello, en ánimo de que pasados unos años tras el examen final de nuestra asignatura el alumno mantenga en su memoria a largo plazo unos conceptos generales y base del saber de nuestro campo, hemos de elegir cuidadosamente los elementos que formarán parte de este *relearning*.

Para la implementación de esta herramienta debemos aceptar que tenemos una previa y difícil tarea de diseño. Se ha de determinar, con la mayor objetividad posible, cuáles son aquellos conceptos, formulaciones, esquemas o planteamientos básicos sin los que el estudiante estaría completamente perdido en la asignatura. Sin duda, esta es la parte más compleja, pues hemos de descartar múltiples aspectos que, siendo importantes, no resultan esenciales. Estamos ante un desarrollo básico, pero crucial.

El futuro jurista no necesitará tener en su memoria una ingente cantidad de conceptos, sino los necesarios para poder construir los argumentos a partir de la interpretación de la información disponible. Conseguir que permanezcan los conceptos o esquemas fundamentales de una asignatura en la memoria a largo plazo del estudiante, de modo que puedan ser rescatados para su uso cuando sea menester, es la función de esta tarea. Esto es, lo que se busca es que el aprendizaje de una parte mínima, pero esencial, se trans-

10. En esta línea se pronuncia la página web de TECH Institute, cuyo método de enseñanza se basa en su totalidad en el relearning y el estudio del caso. <https://www.techitute.com/informacion/metodologia>

11. FRAILE FERNÁNDEZ, R.; «Los principios fundamentales como nexo en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario», *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, núm. 39/2022.

forme en conocimiento. Estas píldoras de saber, asentadas en la memoria a largo plazo y listas para su utilización, servirán a que el futuro egresado pueda construir el razonamiento a través de la lectura de la ley, la jurisprudencia o los contenidos de un blog. La información, con carácter general, se encuentra a disposición del usuario, pero sin una base sólida el usuario no tiene capacidad de razonar jurídicamente sobre esa información a la que accede. Esa base es la que se pretende solidificar con este método.

Escogidos los contenidos fundamentales, que, como se ha señalado, pueden ser definiciones, esquemas, reglas, etcétera, surge la siguiente tarea que exige del esfuerzo del docente. Transformar esos conceptos, a través del enriquecimiento del formato, en diferentes actividades. Un vídeo explicativo, un texto corto, un ejemplo, una anécdota... servirán a la presentación del concepto. Nótese, que el concepto también habrá sido explicado presencialmente, pues planteamos la herramienta como complemento remoto en una asignatura presencial. Posteriormente viene la pregunta. A diferencia del método Leitner ya referido, con el que se repetirá la misma pregunta en el mismo formato una y otra vez, este método de *relearning* puntual y no adaptado individualmente, exige formular la pregunta de diferentes formas y en diversos formatos. Adviértase que no es lo mismo la forma y el formato en este sentido. La pregunta se articulará en diferentes formas, bien dando el concepto y pidiendo su definición, bien dando su definición y preguntando por el concepto, bien planteando la noción desde la más pura teoría, bien planteando un ejemplo y cuestionando sobre su solución. Y todo ello, ha de hacerse en diferentes formatos. Las preguntas que habrán de programarse para su desarrollo a lo largo del curso deberán ser de carácter sencillo, que exijan poco tiempo y esfuerzo en su resolución por parte del estudiante.

Gracias a las herramientas que se incrustan en las Aulas virtuales de todas las Facultades, es sencillo preparar cuestionarios tipo test, de unir con flechas, rellenar en los huecos, verdadero y falso, etcétera. También es aconsejable incrustar preguntas básicas sobre estos aspectos esenciales entre las tareas más complejas de la asignatura, como pueda ser una práctica grupal que requiera de razonamiento crítico, empero que contenga alguna pregunta sencilla que sirva de recordatorio al alumnado de aquel concepto básico que existe detrás del razonamiento que se le exige. Igualmente, las herramientas de gamificación son de gran utilidad a este respecto, sirviendo para el repaso global del total de los conceptos marco que han sido elegidos para el *relearning* a modo de *quiz*, así como, nuevamente, incorporando alguna pregunta fácil de contenido esencial a lo largo del desarrollo de juegos serios de mayor complejidad.

Es preciso señalar que cada concepto debe comenzar a repetirse desde el punto temporal en que se explica en la asignatura. De este modo, los contenidos que se hayan determinado esenciales del principio del temario serán los más repetidos hasta el final de curso, mientras que, como es natural, peor suerte correrán los contenidos esenciales del final del temario. Por ello, también resulta útil estimar cuáles son los contenidos esenciales con antelación

al comienzo del curso en que se pondrá en práctica el método por primera vez, a fin de que se pueda adaptar el orden del temario y que no exista ningún contenido esencial a estos efectos en la parte final de la asignatura. Recuérdese que no hablamos de contenidos importantes, sino esenciales. Y esta distinción es de relevancia si se pretende que el sistema del *relearning* realmente sirva para la generación de memoria a largo plazo, que permita transformar el estudio en conocimiento disponible para su uso años después del aprendizaje. En cualquier caso, tanto si alcanza el saber a asentarse para el futuro, como si no se logra ese loable objetivo, sin duda, esta memorización en forma de juego, sin apenas esfuerzo, estimamos que es de utilidad para el estudiante, especialmente para aquel que presenta mayores dificultades de aprendizaje, en su tarea de enfrentarse con éxito a la evaluación de la asignatura. Entendemos que, aunque el sistema de evaluación valore la adquisición de competencias y tenga muy en cuenta el razonamiento crítico, este no es posible sin la aprehensión previa de esos conceptos determinados como esenciales, y de otros tantos que habrán de aprenderse de un modo, quizá menos memorístico, pero, igualmente, con base teórica previa a su práctica.

V. Bibliografía consultada

- BAILERA, M.; PEÑA, B.; BAILERA, I.; ZALBA, B.; ZABALZA, I.; LISBONA, P.; PASCUAL, S.**, «Aplicación del método de repetición espaciada en el ámbito de la Ingeniería». *En In-Red 2022*, Ed. Universitat Politècnica de València, 2022.
- EXPÓSITO, J.**, «Lo nuevo que viene: Relearning», *blog Euroinnova editorial*, 23 de septiembre de 2021, disponible en: <https://euroinnovaeditorial.es/blog/novedades/lo-nuevo-relearning/>
- FRAILE FERNÁNDEZ, R.**, «Los principios fundamentales como nexo en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario», *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, núm. 39/2022.
- GARCÍA LÓPEZ, L.**, «Enseña a tu alumnado a practicar el método Leitner», *Educación 3.0*, 2023. Disponible en: <https://www.educaciontrespuntozero.com/recursos/metodo-leitner/>
- HERRERA, A.**, «El ReLearning ¿En qué consiste esta metodología?», *blog Innovación y cualificación*, 28 de noviembre de 2023, disponible en: <https://www.innovacionycualificacion.com/plataforma-elearning/relearning-consiste-metodologia/>
- RIVAS NAVARRO, M.**, *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*, ed. Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid; Madrid, 2008.
- TECH**, Metodología académica, disponible en: <https://www.techtute.com/informacion/metodologia>

CAPÍTULO 14

EL VERDADERO PROBLEMA DE LA «INNOVACIÓN DOCENTE» Y EL TRABAJO PRÁCTICO EN EL AULA¹

Isabel Josefa Rabanete Martínez

*Profesora Ayudante Doctora de Derecho Civil
Universidad de Valencia
isabel.rabanete@uv.es*

I. Planteamiento

En los últimos años se está intentando que la clase magistral asuma un papel menos prominente, para dar paso a nuevas estrategias englobadas en la denominada «innovación docente», con el objetivo de que el alumnado aprenda de una manera más práctica, y ello se traduzca en unos mejores resultados académicos.

Cuando hablamos de «innovación docente» pensamos que se trata de una práctica que va a ser acogida por el alumnado con los brazos abiertos. Sin embargo, la realidad es más bien otra, y es posible que se deba a que, aunque, en mayor o menor medida, la introducción de nuevas técnicas docentes en el aula se lleve a cabo desde hace más de dos décadas, el alumnado todavía no está suficientemente preparado para un cambio en el sistema docente universitario.

A ello también se une la dificultad de que parte del profesorado se sume a participar en los cambios que supone impartir las clases aplicando técnicas innovadoras, o por lo menos, distintas a las que está acostumbrado, sobre todo porque para ello debe formarse previamente y adaptarse a las metodologías más actuales, además de que no todo el profesorado opine que este

1. Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de innovación «Aprendizaje cooperativo. Los Mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo» (UV-SFPIE_PIEC-2724641).

cambio es productivo ni para el aprendizaje ni para el alumno, por no decir que algunos docentes lo intentaron en su día, y desanimados por los resultados decidieron volver a sus clases tradicionales.

II. Las reticencias del alumnado a la «innovación docente»

2.1. Introducción

La innovación educacional viene realizándose en las escuelas desde principios de los años noventa, y en la Universidad empezó a introducirse, poco a poco, a partir de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, hoy día derogada por la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.

Por tanto, parece inapropiado hablar de «innovación docente», cuando llevamos casi tres décadas aplicando sistemas distintos a los tradicionales², dado que más unos que otros, pero muchos de los profesores universitarios actuales, sobre todo los más jóvenes, imparten sus clases con técnicas que se alejan de la conocida clase magistral, bien a través de las denominadas «actividades complementarias» o bien introduciendo en sus aulas formas de impartir sus lecciones que distan mucho de las tradicionales.

Como se ha indicado, el origen del cambio, basado en un modelo de «competencias», se produjo porque se constató que había algo en la docencia universitaria que funcionaba mal, o no funcionaba como se esperaba. El profesor CHAPARRO MATAMOROS hace una relación de las razones que explican la brecha entre los contenidos que los alumnos aprenden en la Universidad y las necesidades de las empresas que son los que proporcionan trabajo a la mayoría de los universitarios cuando terminan sus estudios. Resumidamente, las razones eran: la excesiva importancia de los conocimientos teóricos en detrimento de la aplicación práctica de los mismos; la escasa o nula enseñanza de competencias y/o habilidades interprofesionales; la dificultad de trabajar en equipo; y la escasa capacidad para trabajar en entornos internacionales³.

-
2. Advierte CHAPARRO MATAMOROS, P., «De la LOU 2001 a la LOSU 2023: la innovación docente a lo largo de las últimas dos décadas», en *Innovación docente en derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*, obra colectiva, directores Andrés Segovia, B., Pedrosa López, C., Chaparro Matamoros, P. y Gómez Asensio, C., Colex, A Coruña, 2023, pág. 51, que «consideramos que no es sostenible continuar hablando de «innovación docente» (en su sentido primigenio) en el momento actual, en el que, en mayor o menor medida, todos hemos incorporado matices a la lección magistral participativa que buscan, precisamente, una mayor participación del alumnado en las sesiones. No obstante, la docencia no es un compartimento estanco, sino que evoluciona con el paso de los años, pudiendo añadir el docente a sus clases, de forma sistemática, nuevas técnicas que le hayan dado resultado tras introducir las de manera experimental en sus sesiones».
 3. CHAPARRO MATAMOROS, P., *ob. cit.*, págs. 41-43.

2.2. El profesorado y la «innovación docente»

Es evidente que para que un modelo nuevo de educación funcione, ya sea en etapas obligatorias o en la enseñanza superior, es necesario que el profesorado se implique⁴, dado que todo cambio que se produzca en el proceso educativo «constituye una empresa, una serie de procesos y una pluralidad de relaciones de alto nivel de complejidad, siempre costosa y difícil de desarrollar con acierto»⁵. Y es indiscutible que hay parte del profesorado, sobre todo, el universitario, que no está dispuesto a cambiar sus hábitos docentes, y mucho menos a dedicar más tiempo del necesario a preparar las clases, puesto que ello supone restarlo a la realización de sus tareas investigadoras, dado que el docente universitario es también, o posiblemente en mayor medida, investigador⁶.

El profesorado que se adentra en los laberintos de la «innovación docente» debe hacerlo escapando de la rutina, y no debe limitarse a «innovar por inno-

-
4. De la necesidad de docentes capacitados y que se impliquen en la «innovación docente» ya advirtió GONZÁLEZ CONTRERAS, T., «La importancia de la Innovación y el Emprendimiento en los docentes del Sistema Educativo Chileno. Aspectos a considerar en la reflexión», en *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 2014, págs. 68. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477847107006> (recuperado el 5 de marzo de 2024), cuando dijo que «La educación necesita docentes con actitud emprendedora e innovadora, capaces de generar nuevos talentos, líderes que motiven a otros a actuar. Su principal papel es comunicar y enseñar nuevos conocimientos, para que los estudiantes o profesionales que se están formando, logren poseer las herramientas necesarias, tanto sociales como competencias técnicas, las cuales serán útiles para ser aplicadas en la vida laboral y personal de cada uno».
 5. ESCUDERO MUÑOZ, J. M., «La innovación y la organización escolar», en *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, coordinador Roberto Pascual Pacheco, Narcea, 1988, pág. 3. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/17GSTN_Escudero_Unidad_3.pdf (recuperado el 1 de marzo de 2024). Afirma que «Innovación educativa significa, entonces, una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Supone, pues, una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la transformación de lo existente. Reclama, en suma, la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación de pasado».
 6. Tengamos en cuenta que hasta hoy día en la carrera universitaria, lo que más peso tiene a la hora de promocionar, es la investigación. A la docencia y a la calidad de la misma no se le da la importancia que se debería. El modelo diseñado por ANECA se basa preferentemente en valorar la calidad y cantidad de investigación, lo que hace que el profesorado dedique muy poco tiempo a la preparación de la docencia y centre la mayoría de sus esfuerzos en publicar como si se tratase de una máquina de imprimir. Parece que la propuesta es que haya un cambio al respecto y se vaya teniendo en cuenta la docencia y la innovación docente. De hecho, el programa DOCENTIA con el que se evalúa al profesorado universitario, aunque no está implantado en todas las universidades, tiene en cuenta la docencia, la innovación docente y la preparación del profesorado, así como las encuestas del alumnado (aunque dichas encuestas no puedan ser del todo reflejo de la realidad, puesto que en muchas ocasiones las respuestas al cuestionario dependen más de la calificación que obtiene o no el alumno o alumna que realiza la encuesta, que del desempeño de la docencia por el profesor o la profesora que se evalúa en la misma).

var», sino que debe formarse primero para poder enseñar a su alumnado con técnicas innovadoras, dado que no estamos ante estudiantes que se limitan a sentarse en las aulas y escuchar, sino que están permanentemente informándose y actualizándose, por lo que el docente debe ser capaz de aportar técnicas que llamen la atención al estudiante⁷.

El docente debe adquirir conocimientos en técnicas de la información, debe saber utilizar perfectamente las bases de datos necesarias en la asignatura que imparte, y debe estar al tanto de los cambios que van surgiendo, como ahora que tanta importancia está cogiendo la utilización de la inteligencia artificial, pues la competencia digital docente es un elemento necesario para llevar a cabo muchas de las prácticas y tareas que realice en sus innovadoras clases⁸. Por tanto, el docente universitario, para impartir sus clases eficazmente debe tener conocimientos teóricos y prácticos que no se identifican necesariamente con las disciplinas que enseña⁹.

De hecho, para que funcione la innovación es el docente el que debe hacer grandes esfuerzos, puesto que ante un cambio propuesto en la prác-

-
7. Porque, como ha indicado LEIVA OLIVENCIA, J. J., «Educación y conflicto en escuelas inclusivas: principios, valores y estrategias para la mejora de la convivencia escolar», en *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*, coordinadores Maquilón Sánchez, J. J., Mirete Ruiz, A. B., Escarbajal Frutos, A. y Giménez Gualdo, A. M.^a, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2011, pág. 375., «El papel de docente no es ya el de un mero transmisor de contenidos, su labor se amplía a la inquietud y a la curiosidad de un alumnado que está permanentemente en contacto con el conocimiento y la información».
 8. En este sentido, el estudio realizado sobre competencias digitales del profesorado deja claro que es «En el ámbito de la educación superior, esto se traslada también al ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde la mejora de la competencia digital docente se convierte en un elemento fundamental para que las propias instituciones puedan seguir desempeñando su misión principal en el contexto social en el que nos encontramos». MORA-CANTALLOPS, M., INAMORATO DOS SANTOS, A., VILLALONGA-GÓMEZ, C., LACALLE REMIGIO, J.R., CAMARILLO CASADO, J., SOTA EGUIZÁBAL, J.M., VELASCO, J.R., RUIZ MARTÍNEZ, P. M., *Competencias digitales del profesorado universitario en España. Un estudio basado en los marcos europeos DigCompEdu y OpenEdu*, Comisión Europea, 2022. Web: [competencias_digitales_del_profesorado_universitario_en_españa_-_print \(1\).pdf](#) (recuperado el 4 de marzo de 2024).
Así también, como indica ANNA RAGA I VIVES, A., «La inteligencia artificial y las clases prácticas de derecho», en *Innovación docente en derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*, obra colectiva, directores Andrés Segovia, B., Pedrosa López, C., Chaparro Matamoros, P. y Gómez Asensio, C., Colex, A Coruña, 2023, pág. 92, «La correcta utilización de las bases de datos jurídicas que ofrecen las universidades, y de todas las posibilidades que estas herramientas proporcionan, no es, por supuesto, garantía de éxito. Sin embargo, sí brindan una sólida base para abordar con solvencia los supuestos prácticos que se plantean en las aulas».
 9. DE LA CRUZ TOMÉ, M.^a A., «Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario», en *Revista de Educación*, mayo-agosto, 2003, págs. 35-66, hace un estudio y una reflexión sobre los nuevos papeles y tareas que el docente universitario tiene que desempeñar y los nuevos retos que la profesión docente tiene que afrontar.

tica de la enseñanza, es el que debe interpretar el cambio, clarificarlo personalmente, tomar las decisiones sobre el mismo y llevarlo a la práctica¹⁰.

2.3. Respuesta del alumnado a la «innovación docente»

Cuando un docente decide enmarcarse en la dificultosa tarea de innovar su docencia, de presentar propuestas distintas a las tradicionales, espera que el alumnado las acoja con ilusión, de modo que se implique también y haga factible el proceso del nuevo tipo de aprendizaje. No obstante, la realidad es bien distinta, y el profesorado en busca de estudiantes con los que poner en práctica su proyecto de innovación particular, se encuentra con aulas vacías, o que se vacían justamente a consecuencia del cambio introducido en la docencia; con alumnado que no participa en las tareas innovadoras; en definitiva, alumnado que, en vez de acoger la medida, provoca su fracaso.

La «innovación docente» no depende solamente del profesorado. No puede presuponerse que la mera presentación o preparación del docente de nuevas herramientas de aprendizaje es suficiente para crear condiciones que supongan el éxito de las mismas. La innovación educativa conlleva una serie de transformaciones que el alumnado debe aceptar. Cualquier proyecto innovador necesita el apoyo del estudiantado, sin el cual es imposible llevarlo a cabo¹¹.

¿Y dónde está el problema? ¿por qué gran parte del alumnado no apoya la «innovación docente»?

Podemos decir que las razones por las que la mayoría del alumnado no se encuentra a gusto con la «innovación docente» son, fundamentalmente, las siguientes:

a) Negativa del alumnado a realizar trabajo autónomo y previo a la clase

El rol del alumnado y su preparación es decisivo en el cambio del modelo de aprendizaje universitario. El estudiantado debe llegar a las aulas con la capacidad suficiente para poder realizar el trabajo de estudio necesario previo o posterior a la clase que el docente imparte como requisito para que funcione la «innovación docente» planteada.

10. GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T., «Pensamiento del profesor y renovación de la educación», en *IV Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela*, Universidad de Sevilla, 1986, pág. 75.

11. Al respecto, afirma CHAPARRO MATAMOROS, P., *ob. cit.*, pág. 47, que «no se puede hacer recaer el éxito (o fracaso) del modelo 'competencial' únicamente en el profesorado universitario, sino que también hay que tener en cuenta si el diseño del resto de enseñanzas invita a que el estudiante tenga la iniciativa y el compromiso con su propio aprendizaje que propugna el Proceso de Bolonia. No se puede esperar un cambio radical de quien llega a la Universidad habiendo hecho siempre lo mismo: es decir, habiendo sido mero receptor pasivo de la información transmitida por el profesor».

Pero, no solo partimos de una falta de aplicación al estudio, sino que el profesorado universitario, además, a veces se convierte en un profesor de secundaria, o incluso de primaria, porque debe perder tiempo en preparar al alumnado en tareas para las que ya debería venir suficientemente instruido de la educación obligatoria.

Como se ha dicho, «entre los instrumentos con los que puede contar el Profesor universitario para esta labor, se encuentra la formación que se les ha procurado a los alumnos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato; ésta, por lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje del Derecho, al menos debería consistir en un bagaje cultural relativamente amplio y, sobre todo, en un dominio de las técnicas de comprensión y de expresión, tanto oral como escrita; aunque, desgraciadamente, en la actualidad no se trate de un valor muy seguro. La referencia al nivel intelectual del alumno medio es un elemento esencial y en este sentido parecen acertadas, otra vez, las palabras de Ortega: «Hay que partir del estudiante medio y considerar como núcleo de la institución universitaria, como su torso o figura primaria, exclusivamente [subrayado original] aquel cuerpo de enseñanzas que un buen estudiante medio puede de verdad aprender»¹².

Lo cierto es que resulta increíble que el alumnado que llega a las aulas de derecho carezca de los conocimientos mínimos de la ciencia jurídica. Así como en secundaria se estudian algunos parámetros básicos de economía en la asignatura de «economía y emprendimiento», o nociones de biología, de tecnología y digitalización, también debería integrarse una asignatura sobre introducción al derecho, y por lo menos que el estudiantado conociese, por ejemplo, los derechos fundamentales de los que es titular, los principios básicos de un contrato, los derechos y obligaciones que como hijo o hija le confiere y obliga el derecho, y un largo etcétera. Es decir, los principios básicos que todo ciudadano debería saber para poder gestionarse en la sociedad.

A la preparación cada vez más deficiente del alumnado se le une la falta de costumbre de estudio, sobre todo del necesario para poder llevar a cabo técnicas de innovación orientadas a la realización de prácticas en el aula de casos reales, por ejemplo. La mayoría del alumnado se queja de que deben trabajar antes de realizar la práctica, lo que, por otra parte, es evidente, puesto que por todos es sabido que para llegar a la práctica, primero debemos conocer la teoría, o, por lo menos, tener unos conceptos básicos de lo

12. RUBIO NÚÑEZ, R., «La enseñanza virtual de un Derecho global», en *Innovación educativa en Derecho constitucional: reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, coordinadores Cotino Hueso, L. y Presno Linera, M. Á., PUV (Servei de Publicacions de la Universitat de València), Valencia, 2010, págs. 34 y 35. Además, el autor indica un elenco de deficiencias que, en su opinión, padece el alumnado más reciente que accede a los grados de derecho, que, aunque la publicación es del año 2010, perfectamente puede trasladarse a la actualidad. Señada las siguientes: a) El desprestigio de la memoria; b) La incapacidad de leer sin imágenes; c) cierta repulsa a la forma como modo de exteriorización de la voluntad d) pérdida de la capacidad literaria.

que vamos a poner en práctica. El alumnado debe realizar adecuadamente las lecturas y estudios previos para poder llevar a cabo las tareas que formen parte de las técnicas de «innovación docente» planteadas por el profesor o la profesora que imparte la materia¹³.

Además, habrá ocasiones en las que el docente no pueda impartir toda la materia necesaria para poder realizar las prácticas, puesto que se hace difícil potenciar la «innovación docente» y dar toda la materia que la guía docente o el programa de la asignatura incluye, por lo que muchas veces será necesario recortar parte de la asignatura que se explica en clase, de modo que solo se den las líneas básicas del tema en cuestión, y el alumnado deberá ser autónomo en el aprendizaje, e incluso en la búsqueda de información de la asignatura, para poder llevar a la práctica los contenidos de la misma.

Pero, se ha podido constatar que el alumnado actual no está por la labor de realizar la tarea de estudio necesaria fuera del aula, y además, en ocasiones provoca reacciones contrarias a la innovación, puesto que imponen incluso sus quejas cuando el docente realiza estas técnicas que se salen de la clase tradicional, argumentando que no se ha impartido todo el contenido de la materia, o que se ha dedicado el tiempo a «hacer cosas que no valen para nada», lo que resulta además de desconsolador, paradójico.

b) Dificultad en el trabajo en grupo

Como he dicho, salvo excepciones, el alumnado no llega preparado a la universidad para afrontar determinadas formas de trabajo que permitan a los profesores la introducción de técnicas de docencia innovadoras. Este problema se observa también cuando se trata de realizar trabajos en grupo.

El trabajo grupal, como ya se sabe, se produce cuando más de una persona deben trabajar juntas para completar una tarea o asignación, lo que consigue enseñar a los estudiantes a que se comprometan y que se comuniquen en un entorno distinto al ocio o al familiar, y si se crea el grupo con personas que quizá nunca hubiesen trabajado juntas, aunque se conozcan, además también se está enseñando trabajar con empatía y en la diversidad.

Otra característica importante del trabajo grupal es que hoy día las empresas buscan cada vez más personas que estén especializadas en determinadas materias, de modo que cada una pueda aportar su visión y talento cuando se debe solucionar un determinado problema. Es importante que haya una buena comunicación que facilite las discusiones, además de que el empleado sepa tener una escucha activa para entender lo que los demás aportan. Los últimos estudios reflejan que la falta de colaboración entre los

13. Pongamos por ejemplo que se realiza un debate sobre un tema de actualidad que tiene implicaciones jurídicas. El alumnado deberá conocer, tanto el tema propuesto por el docente, como los principios y/o normas aplicables al caso concreto, puesto que en caso contrario no podrá formar parte del debate y tendrá dificultades para plantear un razonamiento jurídico.

empleados es la razón principal de las fallas en el lugar de trabajo, por lo que cada vez es más necesario contar con personas que, si bien sean buenos especialistas en su materia, también sean capaces de trabajar en equipo.

Pero al estudiante universitario le cuesta mucho trabajar en equipo, y las quejas son constantes, bien porque se lamentan de que unos trabajan y otros no, o bien porque alegan que no conocen a todos los que forman su equipo, aunque lo cierto es que ni siquiera funciona cuando les das la posibilidad de que sea el alumnado el que elija las personas que formarán su grupo¹⁴.

La dificultad del alumnado de trabajar en equipo no solo conlleva que muchas de las técnicas de «innovación docente» no tengan éxito, sino que no se consigue que nuestro alumnado termine sus años universitarios siendo capaz de adaptarse al trabajo grupal, una habilidad muy demandada en la empresa actual, en la que se valora la empatía, la capacidad de asumir los errores y de ser consciente de lo que se carece, y en equipo, cada persona puede aportar lo que a otra le falta, formando un todo.

c) Desinterés generalizado del alumnado

Son muchos los docentes que denuncian la falta de interés del alumnado, además de la deficiente preparación con la que llegan a la Universidad. Cada día son más los profesores que entran en el aula para formar a sus alumnos y alumnas y se encuentran con estudiantes que no levantan la mirada del ordenador portátil, con el que la mayoría de ellos acceden al aula. No se trata de penalizar el uso de la tecnología en el aula, puesto que, al contrario, como ya he indicado, esta es necesaria si se quiere dar una enseñanza de calidad y adaptada a la sociedad actual. El problema es que el alumnado muchas veces utiliza los ordenadores, las tablets portátiles y los teléfonos móviles para entretenerse con otros quehaceres distintos a los que tienen que ver con el contenido de la asignatura o de la clase.

Por otra parte, cada vez son menos los y las alumnas que asisten a las aulas. La inasistencia a clase se ha incrementado desde la pandemia de la COVID-19, donde la clase virtual supuso un antes y un después. Si bien el

14. En una de mis clases tuve una experiencia que me impactó sobremanera. El trabajo que había que realizar en grupo, y el alumnado formaba el grupo como quería, era contestar unas determinadas preguntas a un caso propuesto por el docente. Tenían una hora para debatir las posibles respuestas, subirlas al aula virtual en una tarea creada al efecto, y después los portavoces, elegidos por el grupo, exponían las respuestas y comenzaba el debate. Bien, llegó un momento en el que observé que no hablaban entre ellos, parecían trabajar en sus respectivos portátiles. Cuando pregunté qué estaba pasando, me contestaron que se habían dividido las preguntas y que cada estudiante del grupo contestaba la que le correspondía en un documento compartido que habían creado. Evidentemente, y dado que de lo que se trataba era de interactuar y no lo había conseguido, di por finalizada la tarea. Debo decir que he tenido experiencias buenas también con este tipo de debates, pero ese día no fue así, y estos comportamientos, que no son puntuales, son los que hacen que muchos docentes que han intentado impartir sus clases con técnicas de «innovación docente», terminen volviendo a la clase magistral.

aprendizaje en línea puede favorecer en ocasiones, no se puede negar que la clase presencial tiene muchos más beneficios que la clase en línea. De hecho, si hay algo que es sabido es que la presencialidad, aunque es el método tradicional de enseñanza, permite una interacción directa entre el docente y el alumnado, y entre estos últimos, lo que es muy necesario cuando se trata de técnicas de innovación docente, sobre todo en el ámbito del derecho¹⁵. Además, la presencialidad exige más disciplina en el alumnado, lo que se traduce en mejores resultados de aprendizaje en la mayoría de los casos. Así también, la presencialidad permite al alumnado hacer uso de los recursos físicos que se encuentran en el campus o en su centro de formación, que en muchas ocasiones son de vital importancia, puesto que no toda la información se encuentra en línea, ya que a veces es necesario desplazarte a una biblioteca para encontrar ejemplares físicos con los que poder realizar determinadas consultas. A pesar de lo que se dice, no todo está en la red.

El desinterés generalizado se incrementa cuando los docentes te dicen que han tenido que salirse de clase porque el alumnado no paraba de interrumpir porque mantenían conversaciones entre ellos, o cuando se quejan de que, en la Universidad y a esas edades, aún tienen que hacer uso de las técnicas de disciplina tradicional y expulsar a alumnos y alumnas del aula para poder seguir dando la clase.

Por tanto, en lo que podríamos denominar «sombras de la innovación docente» encontramos un punto álgido que es la falta de colaboración del alumnado, bien por la falta de estudio previo a las técnicas de innovación propuestas por el docente, bien por la preparación deficiente con la que se llega a la Universidad, o bien por la actitud pasiva que presenta el alumnado, no solo a la novedad docente, sino a cualquier tipo de enseñanza.

III. Conclusiones

Como bien dijo FREIRE, «enseñar no es transferir conocimientos sino crear las posibilidades para su producción o construcción»¹⁶. Innovación equivale a un determinado clima en todo el sistema educativo que, desde la Administración a los profesores y alumnos, propicie la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar y cambiar¹⁷, de modo que es necesaria la ayuda del alum-

15. Imaginemos la simulación de un juicio, donde unos alumnos interpretan a los abogados, otros a los fiscales, otros son los jueces o magistrados, testigos y las partes (demandados y demandantes o denunciados y denunciantes, por ejemplo). Sería difícil la interacción e interpretación de las distintas partes de forma online. La formación presencial fomenta la participación activa en el aula. Las conversaciones presenciales establecen conexiones personales que no se consiguen en línea y que pueden ser muy valiosas en el aprendizaje de situaciones reales, como un juicio o una asistencia letrada a un cliente.

16. FREIRE, P., *Pedagogía de la autonomía*, Paz y Tierra, Sao Pulo, 2004.

17. ESCUDERO MUÑOZ, J. M., *ob. cit.*, pág. 3.

nado, que es justamente la única razón por la que el profesorado se esmera en llevar a cabo proyectos de innovación docente y dar sus clases de una manera innovadora.

Sin embargo, a pesar del enorme trabajo que realiza el profesorado que se suma a la elaboración y puesta en práctica de la «innovación docente», muchas veces, diría que muchísimas, este trabajo no se ve recompensado en absoluto, debido a la desidia cada vez mayor en el estudio, por lo que en ocasiones ese mismo profesorado termina desilusionado, lo que le lleva a volver a la docencia dogmática y teórica de siempre.

No debemos decaer en el intento, porque con que unos pocos se muestren interesados ya es suficiente para no tirar la toalla, puesto que «conservar la ilusión es requisito imprescindible para con los medios existentes lograr sacar el máximo partido de la universidad y disfrutar de las innumerables satisfacciones que da la noble tarea de enseñar»¹⁸.

IV. Bibliografía consultada

DE LA CRUZ TOMÉ, M.^a A., «Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario», en *Revista de Educación*, mayo-agosto, 2003, págs. 35-66.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M., «La innovación y la organización escolar», en *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, coordinador Roberto Pascual Pacheco, Narcea, 1988, págs. 84-99. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/17GSTN_Escudero_Unidad_3.pdf

FREIRE, P., *Pedagogía de la autonomía*, Paz y Tierra, Sao Pulo, 2004.

GONZÁLEZ CONTRERAS, T., «La importancia de la Innovación y el Emprendimiento en los docentes del Sistema Educacional Chileno. Aspectos a considerar en la reflexión», en *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 2014, págs. 68-78. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477847107006>

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T., «Pensamiento del profesor y renovación de la educación», en *IV Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela*, Universidad de Sevilla, 1986, págs. 74-78.

RUBIO NÚÑEZ, R., «La enseñanza virtual de un Derecho global», en *Innovación educativa en Derecho constitucional: reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, coordinadores Cotino Hueso, L. y Presno Linares, M. Á., PUV (Servei de Publicacions de la Universitat de València), Valencia, 2010, págs. 32-43.

18. RUBIO NÚÑEZ, R., *ob. cit.*, pág. 43.

VV.AA., *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*, coordinadores Maquilón Sánchez, J. J., Mirete Ruiz, A. B., Escarbajal Frutos, A. y Giménez Gualdo, A. M.^a, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2011.

VV.AA., *Innovación docente en derecho: herramientas digitales, nuevos desarrollos y perspectiva global*, obra colectiva, directores Andrés Segovia, B., Pedrosa López, C., Chaparro Matamoros, P. y Gómez Asensio, C., Colex, A Coruña, 2023.

CAPÍTULO 15

APRENDER HACIENDO: EL PAPEL PROTAGONISTA DEL ALUMNADO EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

David Aviñó Belenguer

Profesor ayudante doctor de Derecho Civil (Universitat de València)

david.avino@uv.es

I. Planteamiento

La función del profesorado universitario ha de ser revisada y repensada desde la perspectiva docente con el objetivo prioritario de promocionar y defender los principios básicos del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), tales como la profesionalidad, la búsqueda de la verdad, el sentido crítico, la responsabilidad, la ciudadanía activa, el respeto y la inclusión social¹. La formación en actitudes es una tarea básica, más importante todavía que la transmisión de contenidos². Se habla de un cambio de paradigma, desde un modelo apoyado sobre la idea de «enseñar» solo contenidos, a otro basado en el aprendizaje autónomo y continuo, que permita adquirir al alumno capacidades transversales y convertirlo en una persona apta para insertarse, con garantías de éxito, en un mercado laboral incierto y competitivo³. Este nuevo paradigma apunta hacia dos objetivos principales: la formación permanente del profesorado hacia las demandas actuales

-
1. MARTÍNEZ MARTÍN, M. y ESTEBAN BARRA, F., «Una propuesta de formación ciudadana para el EEES», en *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 63, N.º 230, 2005, pág. 64. TRAVER MARTÍ, J. A. y GARCÍA LÓPEZ, R., «La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia «compromiso ético» y la solidaridad en la enseñanza universitaria», en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 40, N.º Extra 4, 2006.
 2. CORTINA, A., «Qué es ser una persona moralmente educada», en GARCÍA MORIYÓN, F. (editor) *Crecimiento moral y Filosofía para niños*, Bilbao, Desclée De Brouwer, 1998.
 3. VÁZQUEZ-PORTOMEÑE SEIJAS, F. y PÉREZ RIVAS, N., «Técnicas de enseñanza-aprendizaje del Derecho penal en el marco del EEES», en *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, N.º 16, 2012, pág. 648.

y futuras y, por otro lado, el protagonismo del alumnado en su formación⁴. La competencia debe incluir atributos como: a) los conocimientos, aptitudes y destrezas (saber); b) las formas metodológicas de proceder (saber hacer); c) las pautas y formas de comportamiento individuales y colectivas (saber estar); y d) las formas de organización e interacción (saber ser). En el EEES el profesor no puede seguir actuando como un simple transmisor de conocimientos, sino que también debe adoptar un papel de facilitador del aprendizaje de las competencias y habilidades por parte de los estudiantes.

Por otro lado, las nuevas generaciones de estudiantes universitarios presentan formas de aprender y procesar la información y el conocimiento que distan de las precedentes⁵, entre otras razones porque se aproximan más a la tecnología desde edades muy tempranas⁶. Por ejemplo, la generación Z (nacidos a partir de 1997) prefiere el aprendizaje práctico que puede aplicarse a las situaciones reales, el aprendizaje mediante visualización de vídeos y utilizar *apps* en el proceso de aprendizaje. Esto no es algo negativo, pues el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden potenciar el aprendizaje del alumnado y, además, captar su atención. Desde las universidades ya se viene advirtiendo que el abuso del formato de clase tradicional (fundamentalmente la *master class*) no se adapta de forma eficaz al estudio de esta generación de estudiantes. Ante este panorama, si nada cambia, los estudiantes parecen más preocupados por la consecución de resultados (motivación extrínseca) que por el compromiso y disfrute en el proceso de aprendizaje (motivación intrínseca).

Para el logro del compromiso ético y la solidaridad del alumnado, así como su motivación intrínseca e involucramiento en el proceso de aprendizaje, deben fomentarse por el profesorado competencias basadas en metodologías activas, en la medida en que permiten alcanzar un «aprendizaje profundo», en el que la comprensión se desarrolla a través de procesos activos y constructivos⁷, pasando de un paradigma basado en la enseñanza a uno centrado en el alumnado⁸. Técnicas como el Aula Invertida (*Flipped Class-*

-
4. DÍAZ MUÑOZ, R. y ESTÉVEZ ROJAS, S., «Flipped Classroom: una experiencia con estudiantes universitarios», en *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, N.º 34, 2021, pág. 96.
 5. WIDJAJA, M., SABLAN B., SURJANDY, S., NIZAR HIDAYANTO, A., «Flipped learning effect on classroom engagement and outcomes in university information systems class», en *Education and Information Technologies*, 27, 2021.
 6. VV.AA. «Evaluación de una experiencia de flipped classroom», en *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, N.º 24 (Enero-Abril), 2023, pág. 36.
 7. VV.AA. «The flipped classroom: an opportunity to engage millennial students through active learning strategies», en *Journal of Family & Consumer Sciences*, 105(2), 2013, págs. 44-49.
 8. VV.AA. «Evaluación de una experiencia», cit., pág. 37 dicen que en «la docencia universitaria se están fomentando metodologías activas que consideran que el estudiante es un procesador activo de la información y el profesor el facilitador de un aprendizaje significativo, el cual se concibe como un cambio estable en lo que sabe, hace y piensa el aprendiz».

room), el Aprendizaje Cooperativo, o el Basado en Problemas o por Proyectos⁹, el folio giratorio, los debates en clase, herramientas de gamificación, etc. pueden fomentar el trabajo en ambientes flexibles y amenos, en una cultura del aprendizaje, basada en contenido intencional y con educadores profesionales, mediante actividades progresivas, experiencias atractivas y plataformas diversificadas¹⁰, todo ello apoyado, en ocasiones, con el uso de TIC que hagan más atractiva la tarea o proyecto. Para ello es necesario introducir cambios en la manera tradicional de impartir las clases, pasando de una estructura de trabajo competitivo e individualista a una organización dinámica basada en el trabajo cooperativo¹¹.

II. Objetivo de la actividad

El día 27 de abril de 2023 se comunicó por parte del profesor al alumnado de la asignatura de Civil II (Grupo V, 2.º curso) que, al objeto de dar cumplimiento a una tarea exigida en el curso de Formación Integral Para el Profesorado Universitario (FIPU), el 9 y 10 de mayo se propondrían una serie de actividades, con el objeto de poner en práctica algunas metodologías o herramientas vistas en el curso de dicha formación. Y, además, que dicha clase sería grabada, evidentemente con el permiso del alumnado, a lo cual accedieron amablemente.

Para una mejor comprensión de la actividad se facilitaron a los alumnos un vídeo explicativo y un documento con las instrucciones a seguir:

a) Conformar grupos de 6 personas. Apuntarse en un listado.

La razón es que la actividad se dividía por secciones.

b) Lectura de materiales previos a la clase del día 9.

Los alumnos debían leerse antes del día 9 de mayo los temas 24 y 25 de la asignatura (responsabilidad civil extracontractual), que subió el profesor el 27 de abril. Asimismo, se les facilitó a los alumnos otro material dividido por secciones, que incluía tanto parte de teoría como la lectura de una sen-

9. En el Aprendizaje Basado en Proyectos los estudiantes generan y desarrollan soluciones y conclusiones propias. CRUZ, R. I.; SERRANO, C.; RODRÍGUEZ, B. J., «Modelo de mejoramiento productivo: una aplicación de la fabricación digital incorporada al aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la educación superior», en *Formación universitaria*, 14(2), 2021, 65-74.

10. MIN-KYUNG, L., «Flipped Classroom as an alternative future class model?: implications of South Korea's social experiment», en *Education Tech Research Dev*, 2018, 66, pág. 839.

11. Las características principales del trabajo cooperativo son: tarea y reconocimiento grupal; reforzamiento social; heterogeneidad de grupos e intersubjetividad en la construcción conjunta de contenidos; independencia entre todos los miembros del grupo; responsabilidad individual e igualdad de oportunidades de éxito; elevado grado de igualdad de roles, aparición y manejo adecuado de los conflictos sociocognitivos que surgen en la actividad conjunta.

tencia, cuyo estudio se correspondía con la sección que a cada alumno se le asignaría. Igualmente, en el vídeo de instrucciones había una explicación de los contenidos.

Esta parte se relaciona con la técnica del aula invertida.

c) Conformación de grupos para la realización de una práctica.

Se les comunicó a los alumnos que el día 9 de mayo haríamos una actividad por grupos de 6 personas basada en el Puzzle de Aronson (tantas personas como secciones había) con el objetivo de poder dar respuesta a varias cuestiones y a un caso práctico basado en los apuntes y en las sentencias.

Esta parte se corresponde con la técnica del Puzzle de Aronson.

d) Realización de un tipo test a la finalización de la clase.

Se preparó por el profesor un test de 20 preguntas y 4 respuestas para que los alumnos, por grupos, contestaran interactivamente a través de sus dispositivos. Se utilizó la plataforma Wooclap como técnica de gamificación.

La actividad valía 0,50 puntos de la nota de la evaluación continua y se evaluó de 0 a 10 puntos (el peso de la nota depende de la carga de trabajo del alumno, que en este caso se estimó en 11 horas). Para obtener la máxima nota se requería asistir y participar en el tipo test. Se creyó conveniente no evaluar el test de 0 a 10 puntos, dado la falta de experiencia del alumnado en este tipo de entornos y sobre todo para facilitar la consecución del objetivo propuesto.

Esta parte se incluye dentro de las herramientas de gamificación.

Finalmente, a los alumnos no se les facilitaron rúbricas, pero ello no significa que no sea conveniente cuando las actividades a realizar sean muy complejas y variadas. De hecho, las rúbricas ayudan a los estudiantes a comprender mejor el criterio que haya seguido el profesor para calificar un trabajo y lo que en su caso se echa en falta para que el alumno alcance sus objetivos. Por otro lado, se les hizo una serie de cuestiones para tener un *feedback* de la experiencia.

III. Técnicas utilizadas en el desarrollo de la actividad

3.1. Aula invertida (Flipped Classroom)

La técnica del aula invertida (*flipped classroom*) es una metodología activa empleada por primera vez en 2007 por Bergman y Sams con el objetivo de que los estudiantes que no podían asistir a las clases pudieran tener las mismas oportunidades¹². Una de las motivaciones para aplicar esta técnica radica en la búsqueda de coincidencias entre estilos de enseñanza de los profesores y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, mejorando así el proceso general.

12. ZAMZAMI, Z. y SITI, H. H., «Flipped Classroom Research and Trends from different fields of study», en *International Review of Research in open and Distributed Learning*, 17 (3), 2016.

Esta técnica está alineada con la teoría constructivista del aprendizaje (donde el profesor más que transmitir conocimiento transmiten información¹³), en la cual el alumno prepara las clases en casa a través del visionado de vídeos¹⁴, o realizando tareas previas recomendadas por el docente¹⁵; incluso, promueve el aprendizaje personalizado, pues el alumno podrá invertir el tiempo que considere necesario en aquellos materiales que más interés o dificultad le susciten.

Después, en el aula, el alumno desarrolla actividades de aprendizaje activo y mucho más complejas, al disponer de más tiempo en el aula, facilitando la interacción con los compañeros y con el profesor¹⁶. Permite incorporar en la parte presencial metodologías colaborativas, como el *rol playing*, el concurso¹⁷, el Puzzle de Aronson, el folio giratorio, etc., lo que ayuda a aplicar la taxonomía de Bloom sobre adquisición y procesamiento del conocimiento (e incluso adaptarla a los nuevos requerimientos de la era digital) que jerarquiza los objetivos educativos en seis grandes categorías de habilidades cognitivas, desde las habilidades de orden inferior (conocimiento y comprensión) hasta las habilidades de orden superior (aplicación, análisis, síntesis y evaluación). De esta forma, el tiempo de clase se dedica fundamentalmente a la realización de actividades realmente importantes, como los ejercicios prácticos, la resolución de dudas y problemas, los debates, los trabajos en pequeño o gran grupo, el aprendizaje por descubrimiento, la coevaluación y autoevaluación, etc.¹⁸. Eso sí, las actividades realizadas en el aula deben tener una conexión clara con los materiales.

-
13. GARCÍA-BARREDA, A., «El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes», en *Avances en Supervisión Educativa*, 19, 2013, pág. 3.
 14. P. e., en VV.AA. «Evaluación de una experiencia», cit., pág. 47 se comenta la utilización del método de «presentación sincronizada», en concreto de la imagen y/o voz del docente con diapositivas, al cual pueden añadirse materiales de animación flash, subtítulos, imágenes en movimiento, etc. Con una duración de no más de 20 minutos. Los compartió en la plataforma Google Drive y facilitando posteriormente los enlaces a los alumnos. Utilizó el programa FCPX para la elaboración de vídeo (Final Cut Pro, Wondershare Filmora9 Video Editor).
 15. BERGMANN, J. y SAMS, A., *Flip Your Classroom: Talk To Every Student In Every Class Every Day*, Washington, DC: ITSE, 2012, pág. 6.
 16. LÁZARO-CARRASCOSA, C., HERNÁN-LOSADA, I., PALACIOS-ALONSO, D. y VELÁZQUEZ-ITURBIDE, Á., «Flipped Classroom and Aronson's Puzzle: a Combined Evaluation in the Master's Degree in Preuniversity Teaching», en *Education in the knowledge society (EKS)*, N.º 22, 2021. Según los autores, la clase invertida es adecuada para estudiantes con diferentes capacidades o circunstancias vitales (obligaciones familiares o laborales, distintos niveles de conocimiento, etc.) y que requieren un cara a cara con el profesor para avanzar en el proyecto que toca.
 17. CANALES-RONDA, P. et. al., «Metodología flipped classroom en la enseñanza universitaria», en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 10, N.º 28, 2019, pág. 118.
 18. GARCÍA-BARREDA, A., «El aula inversa: cambiando», cit., págs. 2-4.

El uso de las TIC es crucial para el correcto desarrollo de la metodología de la clase invertida; o visto desde otro punto de vista, una buena forma de sacar partido a las TIC es el aula inversa. La *flipped classroom* se alinea con el aprendizaje digital enriquecido con tecnología (*technology-rich instruction*), en el que se combina el aprendizaje tradicional con mejoras y herramientas digitales, tales como el acceso abierto a contenidos de internet, las pizarras digitales interactivas, los libros de texto digitales, los dispositivos electrónicos, las lecciones en línea, los vídeos disponibles en línea, las diapositivas (narradas o no), el uso de diagramas, *software* de captura de pantalla, uso de bases de datos, integración de sitios web, creación y/o escucha de *podcasts*, etc., lo que permite a los estudiantes acceder a los recursos en cualquier momento y desde cualquier lugar (*anytime, anywhere*), generando así una conexión emocional y académica con los estudiantes, y, en especial, con los de la generación Z. El aula inversa podría tener un uso eminente en la enseñanza a distancia, los entornos virtuales de aprendizaje y los *Massive Open Online Cours* (MOOC) o Cursos Masivos y Abiertos de Aprendizaje en línea. Asimismo, puede ser una estrategia fundamental para favorecer el aprendizaje ubicuo y el *mobile learning*.

No obstante, existen algunas críticas a esta técnica. En primer lugar, el diseño de un curso de este tipo requiere un esfuerzo considerable del profesorado. En segundo lugar, existe un rechazo por una parte del alumnado a dicha técnica, basada en la falta de comprensión de la mecánica, en el uso excesivo de TIC o simplemente porque les aumenta la carga de trabajo. No obstante, estos hándicaps pueden ser corregidos a través de una planificación adecuada del profesor y una buena preparación de los materiales (es recomendable la participación de varios profesores de una misma asignatura para ahorrar esfuerzos), así como una intensa labor de comunicación con los alumnos sobre qué se espera de ellos y cómo se va a desarrollar la experiencia docente¹⁹.

3.2. Puzzle de Aronson (aprendizaje colaborativo)

El puzzle de Aronson es quizá la técnica más representativa del aprendizaje de tipo cooperativo (creada por Elliot Aronson en el año 1975). Se basa en un cambio de roles, al dejar de ser el profesor el único experto del aula para pasar a tener un rol mediador y consultivo, dejando el papel protagonista a los estudiantes, de manera que les obliga a los alumnos a tratarse los unos a los otros como un recurso necesario para el aprendizaje. Es apropiado para cualquier trabajo que puede ser dividido en fases o sub-fases y funciona mejor si los estudiantes tienen alguna experiencia en las tareas asignadas²⁰; por ello, es perfectamente combinable con la técnica del aula

19. VV.AA. «Evaluación de una experiencia», cit., pág. 40.

20. LÁZARO-CARRASCOSA, *et. al.*, «Flipped Classroom and Aronson's Puzzle», cit., pág. 3.

invertida. Este grado de interdependencia entre los alumnos, tanto a nivel de medios y fines como con respecto a la consecución de objetivos, es lo que hace que este método de aprendizaje sea único, al convertirse el alumno en parte activa del mismo. De hecho, ha quedado contrastado que la aplicación de esta técnica redundaba en beneficios notables para grupos donde existe una actitud de solidaridad baja²¹.

El Puzzle de Aronson tiene como característica principal la división del grupo-clase en equipos de trabajo. El contenido de la actividad se separa en diferentes partes, cada una de las cuales se encarga a alguno de los miembros del grupo por razón de la parte que se haya tenido que preparar (aula invertida) o por los conocimientos previos diferenciados de cada uno de los miembros de los grupos. Una vez conformados los grupos (Grupos-Puzzle) se les encarga la realización en clase de una actividad que requerirá del conocimiento de cada uno de los miembros del grupo. Tras su lectura, pasan a conformar Grupos de Expertos, donde se debatirá sobre la parte o sección que les haya tocado. Finalmente, volverán a sus Grupos-Puzzle y podrán realizar el trabajo encomendado.

En ocasiones, la utilización del Puzzle de Aronson puede servir también para que los expertos preparen materiales lectivos que posteriormente facilitarán en sus Grupos-Puzzle, con la finalidad de que estos preparen un trabajo final, que podría ser expuesto en clase por parte de los grupos o por uno de ellos por sorteo²². Si bien esto puede ser una buena idea para que los alumnos profundicen en una materia desde prácticamente cero (más allá de que se les pueda facilitar otros materiales previos, bibliografía, visionado de seminarios o jornadas, etc.) se requiere mucho tiempo de trabajo, por lo que esta opción suele estar relegada a aspectos puramente voluntarios y fuera del horario lectivo.

Se han criticado algunos efectos adversos de esta técnica, p. e. el profesor pierde el control sobre la información que circula entre los alumnos; a razones

21. TRAVER MARTÍ, J. A., *et. al.*, «La enseñanza-aprendizaje en la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta centrada en la aplicación de la técnica puzzle de Aronson», en *Revista española de pedagogía*, Vol. 62, N.º 229, 2004, pág. 421.

22. VÁZQUEZ-PORTOMEÑE SEIJAS, F., *et. al.*, «Técnicas de enseñanza-aprendizaje», *cit.*, pág. 653. Esto es lo que plantearon dos profesores en la asignatura «Derecho penal II», del Grado en Ciencias Criminológicas y de la Seguridad Pública (Universidad de Santiago de Compostela). Se diseñaron 4 grandes áreas temáticas de la asignatura, todas por desarrollar. Se confeccionaron 7 grupos-Puzzle de 4 personas (y uno de 5), dejando que cada alumno eligiera en qué área quiere hacerse experto. Se les concedió a los expertos 2 semanas para que a través del aula virtual (la actividad se confeccionó en gran parte fuera de horario lectivo) pudieran preparar el material del área respectiva (se les facilitó bibliografía y visionado de seminarios). Una vez de vuelta a los grupos-Puzzle, los expertos de cada área pusieron en común el material realizado, tras lo cual se les dio 2 semanas para preparar un trabajo final que debía subirse al Aula Virtual (se entiende un compendio de todo el material) y finalmente se expusiera en clase por un grupo elegido al azar, simulándose la mecánica del examen, para que los alumnos se habituaran a ella.

de desigualdad que, habitualmente, caracterizará a los diversos grupos en lo relativo a la implicación de sus miembros en la actividad, problemática que se extiende a la calificación de la actividad, por lo que se hace necesario introducir ajustes en la forma de evaluar; en ocasiones, las valoraciones que puedan hacer los grupos de expertos pueden ser tenidas en cuenta casi literalmente por los grupos-Puzzle, por lo que los resultados del trabajo global pueden ser sustancialmente parecidos; puede haber problemas de coordinación en la ejecución de la actividad, debido a la posible inexperiencia del profesor; etc.

3.3. Gamificación y uso de nuevas tecnologías

La gamificación se convierte en una herramienta fundamental para motivar el desarrollo de contenidos y la participación de los estudiantes en el aula.

Las TIC permiten obtener una respuesta rápida y facilitan la interacción entre los estudiantes (tanto entre los propios alumnos como con el/la docente). Ello requiere una adaptación de los contenidos académicos (y especialmente la configuración de las actividades) para dar entrada a este tipo de tecnologías.

No obstante, se detectan varios problemas en el uso de las TIC en la docencia universitaria. Por un lado, la formación del profesorado no siempre está bien planificada²³. Por otro lado, las herramientas tecnológicas, por sí mismas, y sin la necesaria adaptación metodológica a las asignaturas no siempre responden a las necesidades reales de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y adquisición de competencias, ni se adecúan a las características y capacidades individuales de estos, pudiendo percibirse las clases como «un mero juego»; a menudo las TIC son usadas para suplantar métodos y enfoques educativos tradicionales (p. e. para pasar diapositivas o para subir un vídeo en clase); etc. En definitiva, las TIC no deben ser un sustituto del papel profesor o del alumno: el primero en su papel de acompañante cognitivo, y el segundo como centro activo y esencial del dicho proceso. En cualquier caso, dentro de la función de la educación «aprender a aprender», el uso de las TIC no puede quedarse fuera del contexto educativo, ya que es obvio que vivimos rodeados de tecnología²⁴.

23. Pocas matrículas para muchos profesores solicitantes; depende de la iniciativa del profesor apuntarse; en ocasiones el profesor tiene que ser autodidacta; a veces hay reticencias a abandonar la clase magistral o simplemente aversión del profesor a las nuevas tecnologías, etc.

24. GARCÍA-BARREDA, A., «El aula inversa: cambiando», cit., pág. 2, «es importante destacar que, aunque parezca que el ámbito educativo se encuentra cada vez más inmerso en un *mare magnum* de innovaciones tecnológicas, de dispositivos móviles y de información incesantemente cambiante, resulta fundamental que el docente no se vea sobrepasado por la situación o tienda a hacer un uso inadecuado y poco reflexivo de aquellos medios que posee a su alcance. Las TIC pueden ser herramientas muy útiles y poderosas siempre que sean bien utilizadas.».

IV. Desarrollo de la actividad

4.1. Aula invertida: facilitación previa de materiales e instrucciones

El material subido al aula virtual se estructuró en 6 secciones²⁵, 3 de ellas correspondientes al tema 24 y otras 3 al tema 25 del programa de la asignatura. Según la enumeración que tuviera asignada cada alumno, este debía prepararse (estudiar) la sección correspondiente. Es decir, si un alumno tenía el número 3 en su grupo, debía leer la sección 3. Y así con el resto alumnos y secciones. Cada sección se correlacionó con partes de los temas 24 y 25 (PPT preparados por el profesor), p. e. la sección 1 se encontraba en las diapositivas 3 a 8 del tema 24, etc. Asimismo, se subió una sentencia para cada una de las secciones.

Previamente a la realización de la actividad, se les recordó a los alumnos el funcionamiento de la misma: objetivos, reglas (compromiso, puntualidad, etc.).

Entre los archivos que se subieron se encontraba un vídeo titulado «Mecánica clase 9 de mayo» en el cual se explicaba, valga la redundancia, la mecánica de la práctica que se iba a realizar: se comentaron las instrucciones, los materiales que debían leerse por parte de los alumnos y una explicación sucinta (pero panorámica) del conjunto de materiales puestos a disposición del alumnado.

Los alumnos debían hacer trabajo fuera de clase (en forma de lectura), por lo que convino racionalizar el volumen de trabajo que ello suponía con respecto al total de la asignatura, para evitar sobrecargar el esfuerzo real de aquellos.

Para ello, lo primero que hubo que hacer fue acudir a la distribución de trabajo que proponía «Guía Docente» de la asignatura para el curso en cuestión (2022-2023), que establecía expresamente que «El estudiante, por su parte, debe comprometerse activamente en el aprendizaje mediante la lectura previa de la lección y los materiales complementarios que se hayan establecido».

ACTIVIDAD	Horas	% presencial
Clases teórico-prácticas	90	100
Asistencia a eventos y actividades externas	10	0
Estudio y trabajo autónomo	90	0
Lectura de material complementario	35	0
TOTAL	225	0

25. El material remitido se dividió en las siguientes secciones: Sección 1. Daño y reparación. Sección 2. Relación causal y ruptura del nexo causal. Sección 3. Atribución subjetiva de la responsabilidad. Sección 4. Responsabilidad civil padres y tutores. Sección 5. Responsabilidad civil del empresario. Sección 6. Responsabilidad civil de los titulares de centros docentes.

Las actividades propuestas podían 'asignarse' parte al «trabajo autónomo» y a la «Lectura de material complementario». El volumen para la realización de esta actividad se estimó en: 1 hora para la lectura de instrucciones, conformación de grupo y visionado de vídeo; 4 horas para la lectura del material general de los temas de responsabilidad civil; y 1 hora para la lectura de la sentencia. En total, fueron 6 horas de trabajo previo, por lo que se consideró una carga razonable.

4.2. Aplicación de la técnica del puzzle de Aronson

a) Formación de grupos.

En la primera fase se distribuyó el alumnado en grupos (Grupos Puzzle). Debe tenerse en cuenta que si son pequeños se favorece la interacción, so pena de disminuir la aportación original de ideas (lo contrario de si fueran excesivamente grandes). En tamaño ideal puede ser de entre 4 a 6 miembros; para compensar, puede atribuirse a un grupo un mayor número de miembros (en la actividad planteada el número solicitado fue de 6 miembros, tantos como en secciones se había dividido el material puesto a disposición). La prioridad, en cualquier caso, es intentar minorar las diferencias intergrupales, mientras que en la perspectiva intragrupal se procuró formar grupos basándose en criterios de heterogeneidad (de sexos, de nivel académico, motivación, liderazgo, etc.).

En total se conformaron 10 grupos, 8 de 6 miembros y 2 de 5 miembros.

b) Desarrollo.

Al comienzo de clase, el profesor puso a disposición de los Grupos Puzzle copias de las secciones para que cada alumno, según la sección asignada, leyera durante 10 minutos las preguntas correspondientes, p. e. el alumno X, del grupo 3, que tenía asignado el número 5 debía leer las preguntas de la sección 5.

Cada experto (de cada Grupo Puzzle) pasó a reunirse con su Grupo de Expertos (p. e. todos los alumnos que tuvieran asignados el número 5 se reunieron en los Grupos de expertos de la sección 5) y realizaron el plan de trabajo sobre su sección: búsqueda de información, análisis de la sentencia, debate activo y elaboración y proyección de las posibles respuestas (durante 30 minutos).

Una vez finalizado el tiempo, los expertos volvieron de nuevo a sus equipos iniciales (Grupos Puzzle) y aportaron las conclusiones adoptadas en el Grupo de Expertos (sin perjuicio de que pudieran haber más). Cada Grupo Puzzle realizó un *dossier* durante 20 minutos con el material aportado por cada experto, mediante el uso de trabajo colaborativo en la nube (p. e. con Google Docs).

c) Papel del profesor.

El profesor tiene un rol importante en el buen funcionamiento de la técnica del Puzzle de Aronson, sin que desmerezca el rol central del alumno. Además de seleccionar los miembros de los Grupos Puzzle, y estructurar el material a estudiar por secciones y las preguntas a contestar para cada una de ellas,

el profesor debe ejercer un papel moderador (puede darse el caso de que se produzcan fricciones entre los alumnos), motivador (en ocasiones el 'fervor' del alumnado puede ir disminuyendo por cansancio) y de asesoramiento-guía (pueden haber dudas en los Grupos Puzzle), pasando mesa por mesa para preguntar cómo avanza el trabajo y atendiendo cualquier tipo de duda que pueda surgir. Y todo ello controlando los tiempos y el 'tráfico' que se genera.

4.3. Test a través del uso de la herramienta Wooclap

En la última clase se evaluó el aprendizaje logrado y la eficacia del uso de las metodologías anteriores. Para ello el docente preparó un test (en Wooclap) relacionado con el material remitido, con el fin de que los alumnos pudieran demostrar sus conocimientos. El test tenía 20 preguntas, 4 posibles respuestas y solo una correcta. A las 10 primeras se les asignaron 50 segundos y a las 10 últimas un minuto. Los alumnos respondían las preguntas en grupos (los Puzzle), y debían ponerse de acuerdo para ello, dado que lo que marcara el primer miembro del grupo en responder vinculaba al grupo entero. Durante la realización del test los alumnos mostraron bastante motivación y, en general, parecieron en todo momento receptivos y satisfechos con esta actividad.

Wooclap tiene muchas ventajas como herramienta de gamificación: una buena visualización, no existe límite de caracteres en la creación de preguntas o respuestas; está integrada en el Aula Virtual y ofrece muchas posibilidades (permite p. e. «tipo test», «realizar nubes de palabras», «pregunta abierta», «encuesta», «temporizador», «diapositiva», «lluvia de ideas», «combinar», «buscar en la imagen», «rellenar los espacios vacíos», «etiquetar una imagen», «pizarra blanca», «valorar», «audio/vídeo», «ordenar», «adivinar un número», «priorizar», etc.). Lo lógico es que su uso esté relacionado con los contenidos integrados en la actividad para que sirva como repaso, aunque ello no quita que puedan plantearse cuestiones *ex novo*. Su propósito es dinamizar las clases e incrementar la participación de los alumnos de una manera efectiva, facilitando las actividades de la evaluación formativa. Ello unido a que es el propio docente el que decide cuándo realizar las preguntas, hace que esta herramienta permita una notable interacción, ya que puede comentarse por el profesor cualquier pregunta o respuesta que suscite dudas o sobre la cual se quiera profundizar.

Hasta la fecha se había venido utilizando por el profesor la herramienta de Moodle 'Cuestionario' a la hora de realizar un test en el Aula Virtual. Al igual que Wooclap, el 'Cuestionario' está integrado en Moodle, por lo que tiene licencia de uso y evita tener que utilizar programas gratuitos, con los consiguientes problemas en materia de protección de datos de estos últimos. No obstante, a diferencia de Wooclap, el 'Cuestionario' se trata de una herramienta visualmente muy poco atractiva, no realiza clasificaciones y no permite un control interactivo en directo por parte del profesor. Se podría

decir, por lo tanto, que la herramienta 'Cuestionario' sirve, en gran medida, para hacer y evaluar un tipo test, pero no entraría en lo que podríamos denominar 'herramientas de gamificación'.

V. Evaluación de la experiencia y conclusiones

Al finalizar el test (en la segunda sesión de clase) se preguntó al alumnado su grado de satisfacción tras la actividad realizada, abriendo un pequeño debate sobre si consideraban si alguna cuestión podía ser mejorable/implementable. No obstante, para futuras ocasiones, creemos que resultaría más eficaz, pasar un cuestionario a través de la herramienta «*feedback*»²⁶, disponible en el aula virtual.

Se formularon preguntas en relación a aspectos organizativos, comunicativos, de aprendizaje y relacionales. P. e., en el aspecto organizativo ¿El profesor ha facilitado con suficiente antelación instrucciones para la realización de la actividad? ¿Los materiales subidos al Aula Virtual eran adecuados y de fácil acceso? ¿Las sesiones han discurrido de forma ordenada y adecuada al tiempo facilitado? ¿La carga de trabajo ha sido razonable? En el aspecto comunicativo ¿Las explicaciones del profesor acerca de cómo ha de realizarse la práctica han sido claras? ¿El profesor ha logrado motivarle para la realización de la actividad? ¿El profesor hace hincapié en las ideas fundamentales? ¿El profesor ha estado disponible en todo momento para aclarar las posibles dudas? En cuanto a los aspectos del aprendizaje ¿Se fomenta el auto-aprendizaje? ¿Se hace uso de las nuevas tecnologías para la realización de la actividad? ¿Los casos están enfocados hacia casos reales o simulados? Y, en los aspectos relacionales ¿La técnica del Puzzle de Aronson ha facilitado la interacción entre grupos alumnos y entre grupos de alumnos-profesor? ¿Ha percibido un ambiente distendido en las clases? ¿Los alumnos han podido interactuar en sus respectivos grupos tanto fuera como dentro de clase? Y, finalmente, tres preguntas como valoración general ¿La actividad está diseñada para que el alumno aprenda haciendo? ¿La aplicaría de forma extensiva a todo el temario? ¿Recomendaría esta práctica?

Tras las respuestas ofrecidas por los alumnos pudimos comprobar el buen funcionamiento de la aplicación de estas tres metodologías activas de forma combinada; sus efectos positivos directos en la mejora del aprendizaje y las competencias transversales; en el reforzamiento del papel activo del alumnado en el proceso de aprendizaje; en el reforzamiento del trabajo en equipo dentro de un clima distendido, y en el incremento del dinamismo e interacción en el aula.

26. El módulo «Realimentación» (feedback) permite al profesor crear encuestas con tal de recoger realimentaciones (impresiones del alumnado). A diferencia del módulo «Encuesta» permite crear preguntas libremente, y no escogerlas de una lista de preguntas precocinadas, y a diferencia del cuestionario, permite preguntas no cualificadas y respuestas (opcionalmente) anónimas. La puntuación se haría sobre la base de la escala Likert de 10 puntos.

En definitiva, la misión del docente es lograr que el estudiante aprenda, para lo cual es crucial motivarlo, haciéndolo participe y protagonista activo en el proceso de aprendizaje. Un alumno desmotivado no tendrá interés por la materia impartida y, si se extiende a varias asignaturas, puede incluso conducir al abandono de los estudios, lo que supone una pérdida de oportunidad para estudiante y un fracaso del sistema. No se trata de cambiar de paradigma de la noche a la mañana, pero la clase magistral no debería ser la única manera de impartir conocimiento. El desafío es notable tanto para el profesor como para el sistema educativo, pero puede lograrse si hay voluntad por todas las partes (mayor formación del profesorado, más recursos en las aulas, etc.). En nuestra mano está lograr que el estudiante aprenda haciendo y disfrute por el camino.

VI. Bibliografía consultada

- CANALES-RONDA, P. y HERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ, A.**, «Metodología flipped classroom en la enseñanza universitaria», en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 10, N.º 28, 2019, págs. 116-130.
- CORTINA, A.**, «Qué es ser una persona moralmente educada», en García Moriyón, F. (ed.), *Crecimiento moral y Filosofía para niños*, Bilbao, Desclée De Brouwer, 1998.
- CRUZ, R. I.; SERRANO, C.; RODRÍGUEZ, B. J.**, «Modelo de mejoramiento productivo: una aplicación de la fabricación digital incorporada al aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la educación superior», en *Formación universitaria*, 14(2), 2021, 65-74.
- DÍAZ MUÑOZ, R. y ESTÉVEZ ROJAS, S.**, «Flipped Classroom: una experiencia con estudiantes universitarios», en *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, N.º 34, 2021, págs. 95-108.
- GARCÍA-BARRERA, A.**, «El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes», *Avances en Supervisión Educativa*, 19, 2013, págs. 1-8.
- LÁZARO-CARRASCOSA, C., HERNÁN-LOSADA, I., PALACIOS-ALONSO, D. y VELÁZQUEZ-ITURBIDE, Á.**, «Flipped Classroom and Aronson's Puzzle: a Combined Evaluation in the Master's Degree in Preuniversity Teaching», en *Education in the knowledge society (EKS)*, N.º 22, 2021.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. y ESTEBAN BARRA, F.**, «Una propuesta de formación ciudadana para el EEES», en *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 63, N.º 230, 2005, págs. 63-84.
- MIN-KYUNG, L.**, «Flipped Classroom as an alternative future class model? implications of South Korea's social experiment», en *Education Tech Research Dev*, 2018, 66, 837-857.

- TRAVER MARTÍ, J. A. y GARCÍA LÓPEZ, R.**, «La enseñanza-aprendizaje en la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta centrada en la aplicación de la técnica puzzle de Aronson», en *Revista española de pedagogía*, Vol. 62, N.º 229, 2004, pág. 419-437.
- TRAVER MARTÍ, J. A. y GARCÍA LÓPEZ, R.**, «La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia «compromiso ético» y la solidaridad en la enseñanza universitaria», en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 40, N.º Extra 4, 2006.
- VÁZQUEZ-PORTOMEÑE SEIJAS, F. y PÉREZ RIVAS, N.**, «Técnicas de enseñanza-aprendizaje del Derecho penal en el marco del EEES», en *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, N.º 16, 2012, págs. 647-660.
- VV.AA.** «Evaluación de una experiencia de flipped classroom», en *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, N.º 24 (Enero-Abril), 2023, págs. 33-70.
- VV.AA.**, «The flipped classroom: an opportunity to engage millennial students through active learning strategies», en *Journal of Family & Consumer Sciences*, 105(2), 2013, págs. 44-49.
- WIDJAJA, M., SABLAN B., SURJANDY, S., NIZAR HIDAYANTO, A.**, «Flipped learning effect on classroom engagement and outcomes in university information systems class», en *Education and Infomation Technologies*, 27, 2021.
- ZAMZAMI, Z. y SITI, H. H.**, «Flipped Classroom Research and Trends from different fields of study», en *International Review of Research in open and Distributed Learning*, 17 (3), 2016, págs. 313-340.

CAPÍTULO 16

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS. EL FOLIO GIRATORIO

Esther Camarasa Gimeno

Profesora asociada de Derecho Civil (Universitat de València).

esther.camarasa@uv.es

I. Planteamiento

En estos tiempos en los que la sociedad tiende al individualismo, las aulas no son ajenas a esta realidad y en el ámbito universitario este individualismo de algunos alumnos, a la par que aislamiento, se ha visto acrecentado a raíz de la pandemia y el consiguiente confinamiento vivido; baste recordar las clases en línea en las que las aulas estaban vacías y cada alumno se conectaba desde casa con su dispositivo. Esta solución fue positiva en algunos aspectos, pero, sin embargo, dificultó las relaciones personales, la interacción entre compañeros y la sensación de grupo-aula.

Por otro lado, la realidad laboral en la que existe una alta tasa de desempleo juvenil y el uso —mal uso o abuso— de las redes sociales pueden ser otros factores que influyen en el estado de ánimo y de implicación de los estudiantes universitarios. Como consecuencia de todo ello, los docentes se encuentran en el aula con un alumnado en general poco motivado y escasamente participativo, lo cual dificulta su labor.

El profesorado se enfrenta al reto de cumplir con los objetivos previstos en la guía académica, explicar los contenidos, a ser posible, de una manera amena, finalizar el temario a tiempo y, además, que los estudiantes adquieran los conocimientos básicos de la materia en cuestión. Por su parte, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio de paradigma con la entrada de otras metodologías y la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación

(TIC) a la enseñanza tradicional¹, las cuales están encaminadas a agilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y a que el alumnado se implique en este proceso formando parte de él.

En el ámbito universitario, especialmente en grados de las ramas de humanidades, ciencias sociales y jurídicas, la clase magistral o método expositivo ha sido el tradicional y podría decirse que el mayoritario en la actualidad, puesto que muchos docentes lo siguen aplicando en la totalidad de sus enseñanzas. El profesor es el protagonista pues es quien prepara la materia y la imparte, quedando el alumnado en una posición totalmente pasiva, de escucha, limitándose a prestar atención, tomar apuntes y memorizar.

Con la introducción de las metodologías activas se pone el foco en los estudiantes, los cuales van a convertirse en sujetos activos de su propio proceso de aprendizaje. En este escenario, la docencia ya no gira en función del profesor y los contenidos, sino en el alumno y las actividades que éste realiza para alcanzar el aprendizaje. Este cambio de roles implica, por un lado, que el docente va a dejar de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un colaborador o guía del aprendizaje y, por otro lado, el alumnado dejará de ser un receptor pasivo pasando a participar de manera activa en su aprendizaje, elaborando materiales o compartiendo sus conocimientos, pues el aprendizaje ya no se concibe como una actividad individual al cobrar gran protagonismo la cooperación con otros alumnos. De este modo, con el empleo de las metodologías activas se requiere un mayor nivel de compromiso y trabajo por parte de los estudiantes, se propicia su autonomía a la vez que se generan competencias para «aprender a aprender» en colaboración con los compañeros. Asimismo, a lo largo de este proceso se adquieren habilidades que serán de gran utilidad en los ámbitos académico, social y profesional, como son la colaboración y el autoaprendizaje².

De las metodologías activas existentes, como el análisis de casos, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aula invertida o *flipped classroom*, el aprendizaje basado en equipos, el aprendizaje y servicio (A+S), juego de roles, debates, entre otras, se va a poner el acento en el aprendizaje cooperativo. Como se ha señalado, en un contexto social en el que predomina el individualismo, el cual se ve reflejado en las aulas donde los estudiantes apenas

-
1. LUELMO DEL CASTILLO, M.J., «Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español», en *Encuentro*, núm. 27, 2018, págs. 13-19. CABALLERO HERNÁNDEZ-PIZARRO, M.A., «La adaptación al espacio europeo de Educación Superior como escenario para la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario: algunas propuestas para un cambio significativo», en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2007, vol. 18, núm. 2, págs.167-177. En línea, fecha de consulta 23 de febrero de 2024. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230777003>.
 2. SILVA QUIROZ, J. y MATURANA CASTILLO, D., «Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior», en *Innovación Educativa*, vol. 17, núm. 73, enero-abril, 2017, págs. 117 y ss. En línea, fecha de consulta 23 de febrero de 2024. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00117.pdf>.

interactúan, el aprendizaje cooperativo se presenta como remedio contra ese individualismo y la competitividad mal entendida que, en ocasiones, muestran algunos alumnos. Existen investigaciones que han demostrado que el trabajo cooperativo, enfocado a alcanzar un objetivo común, produce en el alumnado un rendimiento mayor que el trabajo competitivo o individual³, además de los beneficios que aporta a nivel académico, psicológico y social por las competencias y habilidades que con el mismo se desarrollan y que los prepara para la vida futura⁴.

II. El aprendizaje cooperativo: métodos y técnicas

En la literatura existente sobre esta metodología se pueden encontrar diversas definiciones que han ido evolucionando con el tiempo⁵, si bien el denominador común es que el aprendizaje cooperativo se fundamenta en una estructura organizativa basada en el trabajo en equipo donde el docente pasa a ser un organizador y facilitador del aprendizaje, en lugar de ser un transmisor de conocimientos. A su vez, se prepara a los alumnos para saber trabajar en equipo, tal como demandan los empleadores en el mercado laboral, los cuales, en los procesos de selección, valoran la capacidad de trabajo en equipo como una habilidad blanda o *soft skill*. JOHNSON, JOHNSON y HOLUBE⁶ destacan como elementos del aprendizaje cooperativo la interdependencia positiva; la interacción cara a cara; dar responsabilidad a cada estudiante del grupo; desarrollar las habilidades del grupo y las relaciones interpersonales; la reflexión sobre el trabajo del grupo. Asimismo, consideran que no se debe tratar de una actuación aislada, sino que para obtener resultados óptimos se debería emplear el aprendizaje cooperativo la mayor parte del tiempo en el aula, proponiendo entre el sesenta y el ochenta por ciento.

Esta metodología consiste en dividir la clase en grupos pequeños pero heterogéneos, para que los alumnos trabajen entre sí de forma coordinada resolviendo tareas académicas y basándose en la interacción, socialización, interdependencia, responsabilidad y evaluación. Ante la necesidad de implan-

-
3. JOHNSON D.W. y JOHNSON, R.T., «Cooperative Learning in 21st Century», en *Anales de psicología*, 2014, vol. 30, núm. 3 (octubre), págs. 841-851. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>.
 4. Un resumen del resultado de distintas investigaciones sobre los beneficios del aprendizaje cooperativo se encuentra en MARTÍNEZ GABALDÓN, E., «Folio giratorio: una metodología novedosa para enseñar economía», en *Innovación en la formación docente y en el desarrollo de competencias en el aprendizaje de las ciencias económicas y empresariales*, obra colectiva, coordinadores OLIVER ALONSO, M.D. y ALBERT MORÁN, G., Ed. Dykinson S.L., 1.ª ed., Madrid, 2023, págs. 230-231.
 5. Sobre la evolución del concepto véase AZORÍN ABELLÁN, C.M., «El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas», en *Perfiles educativos*, 40 (161), 2018, págs.181-194.
 6. JOHNSON D.W., JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J., *El aprendizaje cooperativo en el aula*, 1999, Editorial Paidós SAICF, págs. 9 y 10.

tarlo en las aulas han surgido multitud de estructuras cooperativas o diseños didácticos libres de contenido y una posibilidad es dividir las estructuras cooperativas en métodos y técnicas, a los que Johnson y Johnson denominan aprendizaje cooperativo formal e informal, respectivamente.

Los métodos son diseños complejos, que se deben adaptar al contexto y que suelen requerir una formación inicial del alumnado, por lo que resulta conveniente utilizarlos periódicamente para rentabilizar la inversión inicial. Algunos ejemplos de métodos que cuentan con mayor uso y evidencias son: *Jigsaw* o *Puzzle*, ideado por Aronson; *Peer tutoring* o tutoría entre iguales; *Group Investigation* o Investigación en grupo, diseñado por Sharan y Sharan; *Reciprocal Teaching* o Enseñanza recíproca, diseñado por Palincsar y Brown y CO-OP CO-OP creado por Spencer Kagan.

Las técnicas cooperativas, en cambio, son estructuras simples que pueden aplicarse directamente en el aula y se pueden estructurar en cuatro bloques⁷: a) Técnicas cooperativas para el diálogo: Compartir conocimientos previos o *Active knowledge Sharing*; Turnos de conversación o *Talking Chips* o la Entrevista a tres pasos, *Three-Step Interview*. b) Técnicas cooperativas para el procesamiento de la información: Pensar en pareja o *Think-Pair-Share*; Apuntes en pareja, *Cooperative Note-Taking Pairs* y Cooperación guiada, *Scripted Cooperation*. c) Técnicas cooperativas para la construcción conjunta de conocimiento: Folio giratorio, Lápiz en medio, *Teammates Consult* o Por números, *Numbered Heads Together*; Controversia académica, *Structuring Academic Controversy*. d) Técnicas cooperativas para la resolución de problemas: Resolución en pareja pensando en voz alta, *Pair thinking aloud problem solving*; Pasa el problema, *Send a problem* o Equipo-pareja-individual, *Team-Pair-Solo*.

Los métodos y técnicas, que organizan externamente la vida del equipo, se presentan como una ayuda tanto para para docentes, al objeto de llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo, como para los estudiantes, con el fin de que de la interacción con los compañeros promueva la cooperación. No obstante, no son inamovibles, sino que el profesorado puede adaptarlos y ajustarlos a la realidad del aula, trasladando los principios de la cooperación a la práctica.

El aprendizaje cooperativo se aplica no sólo en etapas educativas inferiores sino también en los estudios superiores y en la formación de distintas disciplinas y profesiones⁸ y, como se observa, existen numerosos métodos

-
7. DURÁN, D., «Utilizando el trabajo en equipo: Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas», obra colectiva, coordinadores TORREGO, J.C y NEGRO, A., *Aprendizaje cooperativo en las aulas: Fundamentos y recursos para su implantación*. Alianza Editorial. Madrid, 2012, págs. 139-166.
 8. Véase COBAS COBIELLA, M.E., «El aprendizaje cooperativo: una competencia imprescindible para la formación de los juristas», en *Revista boliviana de derecho*, núm. 18, julio 2014, págs. 604-621. GARCÍA AÑÓN, J., «El aprendizaje cooperativo y colaborativo en la formación de los jueces y juristas», en *Revista de educación y derecho*, núm. 4, abril - sep-

y técnicas. En este sentido, se debe señalar que no hay uno mejor ni más adecuado que los otros, sino que se trata de utilizar en cada momento el que mejor se adapte a nuestras necesidades, en función del grupo de alumnos y la actividad a desarrollar, de manera que se potencien y faciliten la cooperación y el aprendizaje. De este modo, de entre las estructuras mencionadas se va a desarrollar la del «folio giratorio» pues, aunque tradicionalmente ha sido aplicada en niveles educativos inferiores, se ha considerado interesante su aplicación en la enseñanza universitaria a la vista de experiencias anteriores⁹.

III. El folio giratorio

3.1. Presentación

El folio giratorio es una estructura cooperativa básica o simple que puede servir para distintas finalidades en distintos momentos como conocer las ideas previas sobre el tema que se va a trabajar, comprobar la comprensión de una explicación o de un texto, resolver problemas, responder cuestiones o hacer ejercicios sobre el tema que se está trabajando o responder cuestio-

tiembre 2011, págs. 1-22. GARCÍA CABRERA, M.M., GONZÁLEZ LÓPEZ, I. y MÉRIDA SERRANO, R., «Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior», en *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 2012, págs. 87-109. GARCÍA-RUIZ, M.R. y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N., «El aprendizaje cooperativo en la universidad. Valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar competencias», en *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 3, núm. 5, julio - diciembre 2012, págs. 106-128. GARROTE ROJAS, D., JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, S. y MARTÍNEZ-HEREDIA, N., «El trabajo cooperativo como herramienta formativa en los estudiantes universitarios» en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 2019, págs. 41-58. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.003>. LLADÓ MARTÍNEZ, A., «El papel del profesorado universitario español ante el nuevo modelo europeo de educación superior y el despliegue tecnológico en la docencia», en *Revista de los Estudios de Derecho y Ciencia Política*, núm. 37 marzo, 2023, <https://idp.uoc.edu/>. PEGALAJAR, M.^a C., «Formación en competencias en alumnado universitario mediante prácticas basadas en aprendizaje cooperativo», en *Revista Complutense de Educación*, 29 (3), 2018, págs. 35-52. SÁNCHEZ MARÍN, F.J., PARRA MEROÑO, M.C. y PEÑA-ACUÑA, B., «Experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior. Percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social», en *Vivat Academia, Revista de Comunicación*, núm. 147, 2019, junio-septiembre, págs. 87-108. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525762354005>. VERGARA, D., «Una experiencia educativa de aprendizaje cooperativo en la universidad», en *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 16, núm. 2, 2012, págs. 337-402. VILCHES, A. y GIL PÉREZ, D., «El trabajo cooperativo en las clases de ciencias: una estrategia imprescindible pero aún infrautilizada», en *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 69, 2011, págs. 73-79.

9. Véase MARTÍNEZ GABALDÓN, E., «Folio giratorio: una metodología novedosa para enseñar economía», en *Innovación en la formación docente y en el desarrollo de competencias en el aprendizaje de las ciencias económicas y empresariales*, obra colectiva, coordinadores OLIVER ALONSO, M.D. y ALBERT MORÁN, G., Ed. Dykinson S.L., 1.^a ed., Madrid, 2023, págs. 227-244.

nes que resuman las ideas principales del tema trabajado. En este caso, se propuso la actividad para fomentar el trabajo en equipo y con la finalidad de repasar y reforzar los conocimientos adquiridos en las clases previas. Además del hecho de que existen experiencias previas cuyos resultados demuestran que la aplicación de esta técnica mejora el rendimiento de los alumnos¹⁰.

Esta metodología está dividida en dos fases. En la primera fase, el profesor explica de forma breve los conceptos y contenidos necesarios para la resolución de la tarea. A continuación, la clase se divide en grupos de cuatro o cinco miembros. El docente entrega el folio en blanco al primer miembro del equipo y este miembro empieza a realizar la tarea, la cual puede consistir en un resumen, una redacción, etc. Mientras que este miembro realiza el ejercicio, los demás integrantes del equipo pueden ayudarle aportando comentarios e ideas, pero no pueden intervenir directamente en su realización, es decir, no pueden escribir en el folio. El folio tiene que ser girado al segundo miembro del equipo quien realiza su parte del ejercicio con la ayuda del resto de integrantes. Cuando finaliza, el folio vuelve a girar al tercer miembro y así sucesivamente hasta que el ejercicio es finalizado por el equipo.

Los grupos pueden intercambiar el folio con otros equipos y añadir algunas ideas que no estén recogidas. Finalmente, cada grupo recoge su folio con las aportaciones de otros grupos y trata de construir una idea general sobre el tema que se esté tratando.

3.2. Aplicación de la técnica

A continuación, se presenta una experiencia docente en la que se aplicó la técnica del folio giratorio con alguna adaptación y que se llevó a cabo en la Universidad de Valencia, concretamente en las asignaturas de «Derecho Civil II» del Grado de Derecho y de «Obligaciones y contratos» en el Doble Grado de Economía y Derecho en el curso 22/23 en la Facultad de Derecho. No obstante, por la similitud de la experiencia se va a presentar sólo la aplicación de la técnica en esta segunda.

La asignatura «Obligaciones y contratos» tiene carácter de obligatoria, se imparte en el segundo cuatrimestre del doble grado de Derecho-Economía y su carga lectiva es de 7,5 créditos ECTS¹¹ (75 horas). De acuerdo con la guía docente, la materia se identifica con el Libro IV del Código Civil (Obligacio-

10. MARTÍNEZ GABALDÓN, E., «Folio giratorio...», *ob. cit.*, págs. 238-239. Compara los resultados de su experiencia con los de la literatura académica existente concluyendo: «Los resultados obtenidos parecen indicar que la participación en esta propuesta docente mejoró los resultados del alumnado en el ejercicio del examen final de la asignatura. Además, este rendimiento en el examen final parece que fue más alto cuanto mejor desempeño tuvo el estudiante en la propuesta docente. Estos resultados están en línea con los resultados obtenidos por la literatura precedente».

11. *European Credit Transfer System* (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos).

nes y contratos), sin perjuicio de la aplicación de un número cada vez mayor de leyes especiales, e incluye la llamada Teoría general de las obligaciones, la llamada Teoría General del Contrato, los contratos en particular (en especial, compraventa, permuta, «donación», contratos de uso y arrendamientos, contrato de obra, contrato de servicios, contrato de sociedades, contratos de gestión, contratos de financiación y garantía, contratos en la *litis*, contrato de alimentos y vitalicios, juego y contratos atípicos) y la responsabilidad civil extracontractual. Se trata pues de uno de los ámbitos más importantes del Derecho Civil Patrimonial y que es la base sobre la que se asientan la adquisición de los Derechos Reales y la dinámica del tráfico económico.

El número de matriculados en esta asignatura en el curso 2022/2023 fue de 48 alumnos y la tarea fue realizada por un total de 43 alumnos, que se dividieron en 10 grupos (tres de cinco personas y siete de cuatro personas). No obstante, el desarrollo de la experiencia docente no se vio afectada ya que el funcionamiento de la metodología aquí planteada es exactamente la misma, independientemente del número de miembros que componen los equipos.

La actividad se propuso, sin previo aviso, al finalizar el tema dos, relativo a los «Requisitos esenciales del contrato» con un total de seis epígrafes (1. Cuestiones generales. Autonomía privada. Clasificación. Condiciones Generales de la contratación. 2. Consentimiento. Capacidad. Vicios del consentimiento. 3. Objeto: Posibilidad. Licitud. Determinación. 4. Causa: Existencia. Veracidad. Licitud 5. Forma del contrato. 6. Autocontrato) con el objeto de comprobar el grado de atención demostrado en las sesiones previas relacionadas con el mismo. De este modo, sin poder consultar ningún tipo de material, entre todos los miembros del equipo tenían que recordar el contenido del tema propuesto, es decir, qué conceptos eran capaces de nombrar y desarrollar.

Tras formarse los grupos, la docente entregó a cada uno un folio en blanco. En este caso se decidió que, para dar relevancia a la actividad, no se optara por pedir a los grupos que dispusieran de uno propio y, además, el folio entregado era de color amarillo, para distinguirlo de los que se usan habitualmente, lo cual implicaba que necesariamente tenían que escribir en él.

Se estableció que la duración de la actividad sería de 15 minutos, transcurridos los cuales todos los grupos debían dejar de escribir. Asimismo, para dar mayor agilidad a la actividad se cronometraron los turnos, siendo cada turno de dos minutos y cada miembro podía intervenir varias veces.

El folio se colocó en el centro de la mesa de cada grupo y se iba girando para que cada alumno escribiera por turnos en el sentido de las agujas del reloj. Mientras un miembro del equipo escribía su parte, los demás debían estar atentos para comentar o corregir la aportación, puesto que, finalmente, todos son responsables de la producción del equipo, aunque solo una persona redacte la aportación. Hay que insistir en que todos los integrantes del grupo han de participar en la elaboración de la tarea. Resulta útil que cada miembro escriba sus aportaciones con colores distintos para distinguirlas del

resto de sus compañeros y así se hace, especialmente, en etapas educativas inferiores, aunque, en este caso, cada integrante del grupo puso su nombre al final de cada una de sus aportaciones.

Cuando todos los grupos terminaron de escribir el tema, hicieron una puesta en común o balance del nivel de realización y compararon entre ellos si habían conseguido recordar el contenido de los seis epígrafes del tema.

Como cierre de la actividad se pidió a los estudiantes que la valoraran para lo cual se les formularon una serie de cuestiones verbalmente y que iban respondiendo de manera individual, aunque se acabó generando un debate entre ellos. Los alumnos fueron preguntados sobre tres extremos, a saber: a) su grado de aprendizaje con la actividad, es decir, si les había servido para repasar y asentar conocimientos, b) nivel de compromiso de los miembros del equipo, si todos los integrantes se habían esforzado y colaborado en la redacción y en la aportación de ideas y c) su predisposición para realizar otras actividades de aprendizaje cooperativo y metodologías activas.

Las respuestas fueron muy positivas y la experiencia fue del agrado de un elevado número de alumnos. Entre las respuestas aportadas destacó la consideración de que la actividad había sido un reto para los estudiantes al tener que recordar el contenido del tema sin consultar materiales, así como que de manera individual no lo habrían conseguido completar, por lo que tomaron conciencia de la importancia del trabajo en equipo. En cuanto al nivel de aprendizaje, afirmaron que les había resultado muy útil para reforzar conceptos y aclarar dudas. Resaltaron el buen ambiente y colaboración entre los integrantes de los grupos y, asimismo, reconocieron como aspecto clave en la realización satisfactoria de la actividad el hecho de haber atendido y participado en las sesiones anteriores. Por otro lado, la mayoría del alumnado se mostró predispuesta a realizar más actividades relacionadas con el aprendizaje cooperativo e incluso propusieron algunas para sucesivas clases.

En este punto se hace necesario indicar que la aplicación de esta técnica se realizó sin ningún objetivo investigador por lo que los resultados no fueron recogidos ni registrados en ningún instrumento.

Esta actividad se evaluó con un diez por ciento dentro del treinta por ciento de la evaluación continua, teniendo todos los alumnos participantes la misma calificación, habida cuenta la gran implicación y compromiso al haber finalizado la redacción del tema todos los equipos con un gran nivel de contenidos.

3.3. Bondades, inconvenientes y posibles adaptaciones

Para la docente se considera que tanto el proceso como el resultado de la técnica del folio giratorio fueron muy satisfactorios habida cuenta que se creó un clima distendido y de compañerismo entre los integrantes de los grupos al ir turnándose el folio, escribiendo y haciendo aportaciones entre

todos. No obstante, hubo algo de rivalidad entre los grupos por ver cuál acababa antes, pero de una manera amigable, intercambiando comentarios entre ellos, bromeando sobre las distintas caligrafías e interesándose por cuánto llevaban escrito, fomentándose, de este modo, la interacción entre los estudiantes. Asimismo, la actividad sirvió para resolver dudas sobre el contenido del tema que se plantearon durante su realización.

En consecuencia, esta técnica es totalmente recomendable además de por las competencias que adquieren los alumnos, ya comentadas, por los resultados satisfactorios obtenidos, la implicación de los estudiantes y porque su realización no requiere de una preparación previa. Es muy versátil puesto que puede adaptarse según la finalidad de la actividad, incluso puede improvisarse durante una clase. Otra ventaja es que se puede controlar su duración estableciendo previamente el tiempo de realización, así como la temporalización de los turnos.

A pesar del alto grado de satisfacción con el desarrollo de la actividad, durante su aplicación se observaron varios inconvenientes¹². En primer lugar, el hecho de que los grupos fueron formados por los propios alumnos supuso cierto desequilibrio puesto que coincidieron en un mismo equipo dos alumnos que estaban de Erasmus procedentes de Italia y aunque su nivel de español era muy alto, no era tan fluido a la hora de escribir y plasmar sus conocimientos en el folio cuando les tocaba su turno, lo cual ralentizó la actividad en ese grupo. Sin embargo, otro grupo se formó con alumnos muy aplicados que consiguieron finalizar la actividad completando el tema con gran desarrollo de conceptos.

Para sucesivas aplicaciones de esta técnica, sería aconsejable que los grupos fueran más heterogéneos, que se formaran por el docente atendiendo a otros criterios al margen de preferencias y amistad entre los alumnos, especialmente, no haciendo coincidir a varios estudiantes de Erasmus en el mismo grupo o a alumnos muy aplicados juntos.

En segundo lugar, otro inconveniente observado fue la agitación creada durante la realización de la actividad, lo que provocó que se hablara en voz alta en todos los grupos y se generara demasiado ruido, impidiendo en ocasiones la concentración en la tarea y haciendo que el docente solicitara que se bajara la voz.

Por otro lado, se tuvo en consideración la realización de la técnica incorporando las nuevas tecnologías para fomentar las competencias digitales de los estudiantes y, en este sentido, podría sustituirse el soporte del folio de papel por un documento compartido en alguna herramienta como *Google Drive*. Sin embargo, para esta ocasión se desechó esta opción puesto que la actividad se tenía que realizar sin consultar materiales y el hecho de llevarla

12. Estos inconvenientes coinciden con algunos de los recogidos por MARTÍNEZ GABALDÓN, E., «Folio giratorio...», *ob. cit.*, págs. 239-240.

a cabo con ordenador o Tablet podía dar lugar a prácticas deshonestas. No obstante, otra variación de la técnica para una finalidad diferente puede consistir en su realización a través de documentos digitales compartidos entre los miembros del grupo, como se ha señalado, o a través de un muro colaborativo con herramientas como *Padlet*, *Linoit*, *pinup*, etc.

IV. Reflexiones finales

En primer lugar, no podemos sustraernos al hecho de que es necesario adaptar la universidad a los tiempos, a la realidad social y laboral, siendo las metodologías activas en las enseñanzas superiores unas herramientas indispensables para llevar a cabo esa adaptación, al igual que está ocurriendo con la introducción en las aulas de las nuevas tecnologías y la Inteligencia Artificial con *ChatGPT*.

En segundo lugar, se ha demostrado que el aprendizaje cooperativo en la enseñanza superior puede aportar importantes ventajas en el desarrollo de competencias tanto profesionales como sociales, puesto que se prepara a los alumnos para el mundo laboral, en el que prima la interdependencia entre personas o departamentos, pero donde la comunicación y la coordinación es fundamental para conseguir logros comunes.

En particular, se observa que la técnica del folio giratorio es muy adecuada en las enseñanzas universitarias para procesar la información estudiada hasta determinado momento, repasar conceptos y aclararlos, propiciando, además, la ayuda mutua dentro de cada equipo y también a nivel de grupo de clase.

Finalmente, conviene señalar que este auge y desarrollo de metodologías activas no debe conllevar la denostación y rechazo de las clases magistrales, por considerarse necesarias en algunas materias donde una explicación de los conceptos es esencial y también como complemento de otras metodologías, por lo que ambas deben convivir.

V. Bibliografía consultada

AZORÍN ABELLÁN, C. M., «El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas», en *Perfiles educativos*, vol. 40, n.º 161, 2018, págs.181-194.

CABALLERO HERNÁNDEZ-PIZARRO, M. A., «La adaptación al espacio europeo de Educación Superior como escenario para la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario: algunas propuestas para un cambio significativo», en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2007, 18(2), págs. 167-177. En línea, fecha de Consulta 23 de febrero de 2024. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230777003>.

- COBAS COBIELLA, M. E.**, «El aprendizaje cooperativo: una competencia imprescindible para la formación de los juristas», en *Revista boliviana de derecho* núm. 18, julio 2014, págs. 604-621.
- DOMINGO PEÑA, J.**, «El aprendizaje cooperativo y las competencias», en *Revista d'Innovació Docent Universitària*, vol. 2, 2010, págs. 1-9, <http://www.raco.cat/index.php/RIDU>.
- DURÁN, D.**, «Utilizando el trabajo en equipo: Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas», obra colectiva, coordinadores TORREGO, J. C. y NEGRO, A., *Aprendizaje cooperativo en las aulas: Fundamentos y recursos para su implantación*. Alianza Editorial. Madrid, 2012, págs. 139-166.
- GARCÍA AÑÓN, J.**, «El aprendizaje cooperativo y colaborativo en la formación de los jueces y juristas», en *Revista de educación y derecho*, núm. 4, abril - septiembre 2011, págs. 1-22.
- GARCÍA CABRERA, M. M., GONZÁLEZ LÓPEZ, I. y MÉRIDA SERRANO, R.**, «Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior», en *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 2012, págs. 87-109.
- GARCÍA-RUIZ, M. R. y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N.**, «El aprendizaje cooperativo en la universidad. Valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar competencias», en *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 3, núm. 5, julio-diciembre 2012, págs. 106-128.
- GARROTE ROJAS, D., JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, S. y MARTÍNEZ-HEREDIA, N.**, «El trabajo cooperativo como herramienta formativa en los estudiantes universitarios», en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 2019, págs.41-58. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.003>.
- JOHNSON D. W. y JOHNSON, R. T.**, «Cooperative Learning in 21st Century» en *Anales de psicología*, 2014, vol. 30, núm. 3 (octubre), págs. 841-851. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>.
- JOHNSON D. W., JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J.**, *El aprendizaje cooperativo en el aula*, 1999, Editorial Paidós SAICF, págs. 9 y 10.
- JUÁREZ-PULIDO, M., RASSKIN-GUTMAN, I. y MENDO-LÁZARO, S.**, «El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica», en *Revista Prisma Social*, núm. 26, julio 2019, págs. 200-210.
- KAGAN, S.**, «Cooperative Learning Structures», San Clemente, CA: Kagan Publishing. *Kagan Online Magazine*, Issue #53. www.KaganOnline.com.

- LUELMO DEL CASTILLO, M. J.**, «Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español», en *Encuentro*, núm. 27, 2018, págs. 4-21.
- LLADÓ MARTÍNEZ, A.**, «El papel del profesorado universitario español ante el nuevo modelo europeo de educación superior y el despliegue tecnológico en la docencia», en *Revista de los Estudios de Derecho y Ciencia Política*, núm. 37 marzo, 2023, <https://idp.uoc.edu/>.
- MARTÍNEZ GABALDÓN, E.**, «Folio giratorio: una metodología novedosa para enseñar economía» en *Innovación en la formación docente y en el desarrollo de competencias en el aprendizaje de las ciencias económicas y empresariales*, obra colectiva, coordinadores OLIVER ALONSO, M.D. y ALBORT MORÁN, G., Ed. Dykinson S.L., 1.ª ed., Madrid, 2023, págs. 227-244.
- PALLISERA, M., FULLANA, J., PLANAS, A. Y DEL VALLE, A.**, «La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos», en *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, núm. 52/4 - 25/04/10.
- PEGALAJAR, M.ª C.**, «Formación en competencias en alumnado universitario mediante prácticas basadas en aprendizaje cooperativo», en *Revista Complutense de Educación*, 29 (3), 2018, págs. 35-52.
- PUJOLÀS MASET, P.**, «El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas». 2003. Disponible en http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunasideaspracticcas_Pujolas_21p.pdf.
- SÁNCHEZ MARÍN, F. J., PARRA MEROÑO, M. C. y PEÑA-ACUÑA, B.**, «Experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior. Percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social», en *Vivat Academia, Revista de Comunicación*, núm. 147, 2019, junio-septiembre, págs. 87-108. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525762354005>.
- SILVA QUIROZ, J. Y MATURANA CASTILLO, D.**, «Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior», en *Innovación Educativa*, vol. 17, núm. 73, enero-abril, 2017, págs. 117 y ss. En línea, fecha de consulta 23 de febrero de 2024. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00117.pdf>.
- VERGARA, D.**, «Una experiencia educativa de aprendizaje cooperativo en la universidad», en *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 16, núm. 2, 2012, págs. 337-402. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724395019>.
- VILCHES, A. y GIL PÉREZ, D.**, «El trabajo cooperativo en las clases de ciencias: una estrategia imprescindible pero aún infrautilizada», en *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 69, 2011, págs. 73-79.

CAPÍTULO 17

INTERACTIVIDAD EN EL AULA JURÍDICA: FICHAS JURISPRUDENCIALES

COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

Pablo Tortajada Chardí

Profesor Ayudante Doctor de Derecho Mercantil

Universitat de València

pablo.tortajada-chardi@uv.es

I. Planteamiento

Es necesario progresar hacia una transformación sustancial en la metodología educativa, fundamentalmente en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, marcado por las directrices del sistema Bolonia¹. Este cambio paradigmático demanda alejarse del modelo tradicional centrado en la clase magistral y la unidireccionalidad del proceso de enseñanza. En este nuevo escenario, se postula la necesidad de desplazar el protagonismo del profesor hacia el alumnado, con el fin de que adquiera el protagonismo y el papel relevante en el proceso educativo, por lo que, en este contexto, se precisa consumir el meritado cambio de paradigma compartiendo la experiencia docente llevada a cabo a través de una actividad desarrollada con la implementación de la jurisprudencia.

Se plantea al alumno y se le presenta la complejidad de los textos jurídicos, donde se aprecia la constante evolución de la rama del derecho privado (civil y mercantil), adaptándose a las nuevas realidades económicas y socia-

1. COLLADO RODRÍGUEZ, N., y VÁZQUEZ REY, E.: «Innovación docente en el ámbito del derecho civil», *Investigación y docencia en derecho: nuevas perspectivas*, Colex, A Coruña, 2019, pág.143.

les, donde se requiere de una reflexión profunda sobre su proceso de interpretación y aplicación.

La programación de la actividad tiene como objetivo principal diseñar un plan estructurado y coherente para la implementación de las técnicas de mejora de habilidades interpretativas, comunicativas y expositivas apoyado en fichas de jurisprudencia. Consecuencia de ello se van a desarrollar y hacer uso de las fichas de jurisprudencia como una herramienta de apoyo en el ámbito educativo del Derecho, ya que ha demostrado ser una estrategia innovadora que promueve un aprendizaje más efectivo y significativo, pues su estudio es uno de los instrumentos que permiten contrastar cómo se aplica el Derecho².

En este sentido, las resoluciones judiciales se conciben como «herramienta docente y de aprendizaje con la que el alumno aprenderá a desentrañar el razonamiento lógico-jurídico utilizado por el juzgador, a entender la disciplina con enjuiciamiento crítico desarrollando habilidades para la solución de supuestos prácticos, y a familiarizarse con el argot técnico y el lenguaje forense»³.

Por lo expuesto, en el ámbito de la actividad donde se presenta la propuesta didáctica al alumnado, se busca adquirir una comprensión adecuada de los términos, procedimientos, conceptos y principios jurídicos, con soporte en la jurisprudencia, todo ello junto al uso y manejo de base de datos electrónicas⁴, donde es importante guiar al alumnado por parte del profesorado en la búsqueda de la legislación y jurisprudencia, con el fin de potenciar desde una perspectiva interdisciplinar su formación, donde hará uso de las nuevas tecnologías, junto la capacidad de llevar a cabo una reflexión crítica, de resolución de problemas y aplicación de los conocimientos teóricos a contextos prácticos.

II. Contexto de la metodología de fichas jurisprudenciales

Es preciso trasladar al alumno en el desarrollo de la actividad, la necesidad de adoptar la metodología como un medio para potenciar la formación

-
2. ALONSO PÉREZ, M.T., «El aprendizaje del derecho a través de la Jurisprudencia. Propuesta de una metodología aplicable a distintas disciplinas jurídicas», *Docencia y Derecho*, núm.3, 2011, pág. 3.
 3. PEDROSA ALQUÉZAR, S.I., «Aplicación de la jurisprudencia en la docencia y el aprendizaje del derecho del trabajo», *Docencia y Derecho*, núm. 3, (2011), págs. 1-8.
 4. PALMA HERRERA, J.M.: «Herramientas tecnológicas aplicadas al conocimiento y aplicación del derecho penal», *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 2019, pág. 22, donde expone la multitud de bases de datos existentes, tanto de legislación como de jurisprudencia, formularios, etc. Y que son una extraordinaria herramienta formativa cuyo uso debería ser constante tanto para el alumnado como para los profesionales. En el mismo sentido VV. AA, «Los materiales de aprendizaje de estudiante», en *Manual de docencia universitaria*, Octaedro, Barcelona, 2020, pág. 238.

práctica y crítica de los futuros profesionales del derecho, con el fin de que interiorice la importancia y el rigor de la misma.

La actividad se lleva a cabo en los primeros cursos del grado de derecho y economía, si bien puede ser extrapolable a cualquier curso y grado relacionado con derecho, incluso en el Máster de la Abogacía y la Procura, e igualmente puede ser desarrollada de forma individual o conformando grupos reducidos que rellenen entre ellos la ficha del supuesto de estudio. La interdependencia positiva entre los miembros del grupo donde se puede llevar a cabo la práctica, puede ser fundamental, teniendo en cuenta que el éxito individual depende del esfuerzo conjunto, donde se puede trasladar la actividad, si bien, resaltar que el análisis en el presente se fundamenta en la realización de forma individual de la ficha y su puesta en común posterior.

III. Desarrollo de la actividad

3.1. Introducción y objetivos de la actividad

La actividad se realiza tras el desarrollo expositivo de la parte teórica de la asignatura con el punto que se pretende desarrollar. Se inicia con una breve presentación donde se esbozan los objetivos, la dinámica a seguir y los recursos necesarios, donde se subraya la participación activa y el compromiso del alumnado para llevar a cabo la actividad. Se proporciona una sentencia reciente, preferentemente del Tribunal Supremo, y en su caso con voto particular, la cual deben leer y analizar, para posteriormente rellenar de forma autónoma una ficha que abarca diversos aspectos. Este enfoque promueve no sólo la adquisición de conocimientos, sino también el aprendizaje autónomo, la reflexión crítica y la aplicación práctica de los conocimientos teóricos en contextos específicos del derecho privado.

3.2. Selección de la sentencia

El siguiente paso en el desarrollo de la actividad consiste en la elección de la resolución judicial a trabajar. Se comienza con una breve presentación donde se explican los objetivos, la dinámica y los recursos necesarios y donde se destaca la importancia de la participación activa y el compromiso del alumnado para el éxito de la actividad.

El modelo propuesto para abordar la actividad, debe reflejar alguno de los problemas o conflictos de nuestro entorno actual teniendo presente su realidad social.

A modo de ejemplo se abordan y son objeto de búsqueda, localización y estudio, las resoluciones judiciales sobre gastos hipotecarios, tarjetas revolving, comisiones bancarias o prácticas restrictivas de la competencia relacionadas con intercambio de información comercial sensible estratégica en el mercado español de la distribución y los servicios de postventa de vehículos.

En virtud de lo numeroso que sea el grupo, la sentencia puede ser entregada directamente por el docente, tanto de forma completa, como a través del número de referencia en la pertinente base de datos jurisprudencial para que procedan a la búsqueda de la misma. Otra forma de llevar a cabo la selección, sería por los estudiantes y siguiendo las indicaciones del profesor, donde deben localizar una sentencia relacionada con el tema, hecho este último que obliga a los alumnos a leer varias sentencias con el fin de delimitar la que reúne las características necesarias para llevar a cabo su implementación en la ficha.

3.3. Elaboración de la ficha

En el contexto del aula, los estudiantes proceden a la elaboración de la ficha de análisis de forma autónoma e individual. Cada participante completa los distintos campos de la ficha, abordando aspectos genéricos como los sujetos intervinientes, los hechos, los fundamentos de derecho y la conclusión del Tribunal. Asimismo, es importante destacar las partes específicas y muy relevantes que se añaden a la ficha jurisprudencial, como la jurisdicción y competencia, fecha y contexto, pues es muy relevante la evolución que podría producirse en la jurisprudencia con el paso del tiempo en respuesta de los cambios sociales, como por ejemplo las diversas resoluciones conocidas en cuanto a «gastos hipotecarios» o «tarjetas revolving».

Igualmente se incluye un apartado relativo a los argumentos de los intervinientes, con el fin de considerar los argumentos que se han presentado por las diversas partes. Resulta preciso y se hace hincapié en la toma de notas detalladas por parte del alumnado sobre los aspectos clave, con el fin de rellenar la ficha y llevar a cabo la posterior puesta en común.

3.4. Construcción colectiva

Una vez se ha procedido a rellenar la ficha por parte del alumnado y en un formato de discusión grupal en el aula, se realiza la puesta en común de las fichas individuales, como hemos resaltado, dependiendo del tiempo que se pueda disponer y del número de alumnos, pues podrán agruparse con el fin de que rellenen una ficha entre varios alumnos, no obstante, significar que es preferible el trabajo de desarrollo de forma individual.

Pues bien, posteriormente cada estudiante comparte sus hallazgos y análisis, lo que facilita un intercambio de perspectivas y promueve una compren-

sión más completa de la sentencia y sus implicaciones jurídicas, se pone el foco en el objetivo final de la actividad y por tanto la creación de un conocimiento nuevo y más completo a partir de las aportaciones individuales del alumnado. A su vez, se les insta a la exposición oral de las conclusiones, pues se pretende que salgan de su *zona de confort*, y expongan ante sus compañeros, lo que lleva a su vez al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, argumentación y comunicación.

IV. Evaluación de la actividad

La evaluación de la actividad se convierte en un componente esencial para comprender su impacto pedagógico y la efectividad en el proceso de aprendizaje. En este sentido, se llevó a cabo una evaluación de la misma, que abarcaba diversas dimensiones. En primer lugar, se analizó el impacto directo en el rendimiento académico del alumnado, evaluando la capacidad de aplicación de los conceptos aprendidos durante el desarrollo de la actividad y la puesta en común, considerando la participación activa de los estudiantes en la dinámica de la lectura, análisis, debate y exposición, interesando fomentar el desarrollo de habilidades críticas y argumentativas, evidenciando con la realización sucesiva de la actividad, una mejora en el propio lenguaje jurídico y su construcción.

En segundo lugar, con el fin de tener una perspectiva más detallada y averiguar sus intereses o puntos de vista, se incluyen algunos de los resultados de una encuesta⁵ realizada a los alumnos participantes, que abordó aspectos específicos tales como:

1. ¿Qué le pareció la actividad de búsqueda de jurisprudencia en bases de datos jurisprudenciales? ¿Fue útil para comprender la asignatura de Introducción al Derecho Civil?

Es importante de cara al futuro para saber cómo buscar sentencias de distinto tipo, y sí, ha ayudado a la asignatura.

Las actividades prácticas en un grado teórico se agradecen

Muy útil, útil para entender la asignatura

Personalmente creo que es una forma útil de entender la asignatura y de poder comprender más el contexto de las normas, más allá del código civil y las leyes

Podía entender la necesidad de todas y cada una de las excepciones de las normas

Permite acceder un análisis de cómo se aplica el derecho

5. BAIN, K.: *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2007, pág.106.

Por lo general, el buscar jurisprudencia a lo largo del curso me ha servido para entender la asignatura ya que me ayudaba a conocer casos reales y no sólo limitarse a la teoría, pudiendo entender así la necesidad de todas y cada una de las excepciones a las normas

2. ¿Qué aspectos de la actividad le resultaron más beneficiosos o interesantes? ¿Por qué?

El hecho de ir filtrando sentencias hasta encontrar las específicas de civil que buscábamos. Y realizar la ficha sirve para desglosar a las diferentes partes de una sentencia judicial.

Para mí lo más interesante de las actividades y de los casos es el momento de la decisión final del juez y cuando lo redacta en la sentencia porque llegas a conocer como cerrar un caso y además es interesante que sanción, o no, se le impone a la persona.

Lo más beneficioso fue poder acercarse a la realidad ya casos del día a día, además de aprender las distintas opciones a la hora de buscar las sentencias

3. Hubo algún aspecto de la actividad que te resultó especialmente desafiante o confuso? ¿Por qué?

A veces diferenciar lo que debía poner en cada sub-apartado de la ficha, ya que a veces la diferencia entre una parte y otra es ambigua.

Lo más complicado pienso que es encontrar la información que corresponde al apartado de problemas jurídicos, ya es más difícil identificar.

4. Cómo describirías la facilidad de uso de las bases de datos jurisprudenciales utilizadas en la actividad, y la de la ficha de jurisprudencia? ¿Encontraste alguna dificultad técnica? ¿Y en la realización de la ficha de jurisprudencia?

Era bastante fácil de utilizar en las bases de datos. Como he dicho antes costaba algo diferenciar entre hechos y problemas jurídicos en la ficha.

Es complicado entender las sentencias por la falta de base por lo general a nuestro nivel. En cambio, la ficha de jurisprudencia nos desglosaba en apartados lo que teníamos que buscar, indicándonos lo que era más importante y facilitándonos así la labor.

Primeramente, fue bastante difícil debido a que era la primera vez que utilizaba la base de datos y que rellenaba la ficha, pero con el paso del tiempo gracias a las explicaciones y las prácticas realizadas en clase pienso que he conseguido los conocimientos necesarios para hacerlo sin ningún problema

5. Tienes alguna propuesta de mejora específica para la actividad de búsqueda de jurisprudencia en bases de datos? ¿Qué cambios sugerirías para hacerla más efectiva o enriquecedora?

- En cuanto a la propuesta de mejora:

Que la mejor ficha de jurisprudencia hecha sobre una sentencia se suba en el aula virtual.

Como propuesta de mejora diría que es necesario disfrutar de más tiempo para entenderla y completarla, ya que con la falta de base de la que partimos nos cuesta más entender los puntos más importantes y la esencia de la sentencia en cuestión.

- En cuanto a los cambios:

Así habrá una mejor referencia de cómo debía analizarse la sentencia, y se premiará con un positivo al ganador/a.

Ninguno

6. ¿Crees que sería beneficioso tener más prácticas de búsqueda de jurisprudencia en bases de datos a lo largo del curso?

Sí, al menos 2 por tema. Además de alguna voluntaria por subir nota.

Sí, ya que siempre es interesante acercarse a la realidad y trabajar con aquello con lo que, el futuro, puede que nos dediquemos.

El último aspecto formulado, fue una valoración conjunta de la actividad, donde se les preguntó que la valorasen del 1 al 10 la realización de la misma, obteniendo los siguientes valores: 8, 8.5, 8, 9.4, 8, 8, 9, 9, 8, resultando un promedio de 8,6556 lo que indica una satisfacción generalizada con la dinámica y el contenido de la actividad.

En cuanto al resultado de la evaluación llevada a cabo, no hace sino confirmar la valoración muy positiva de la actividad, no obstante se reconoce la necesidad⁶ de ir más allá de esta evaluación subjetiva y profundizar en la comprensión real de los conceptos y objetivos planteados. Este enfoque implica necesariamente una posterior contrastación y comprobación del nivel de conocimiento adquirido por los estudiantes, buscando así consolidar el aprendizaje y la experiencia derivada de la actividad desarrollada.

Por último, remarcar y destacar que es esencial que la metodología adoptada aboga por una evaluación práctica aplicada, y que la verdadera prueba de competencia en el ámbito jurídico se encuentra en la capacidad demostrada por los estudiantes al aplicar los conocimientos teóricos en situaciones prácticas.

V. Conclusiones

Tras la realización y evaluación de la actividad propuesta de búsqueda de jurisprudencia en bases de datos jurisprudenciales y desarrollo de una ficha jurisprudencial con la posterior puesta en común de la misma, se constata que se han logrado los objetivos perseguidos, con una satisfacción muy alta por parte del alumnado.

6. COLLADO RODRÍGUEZ, N., y VÁZQUEZ REY, E.: «Innovación docente», cit. pág.147.

Podemos resaltar que, a pesar de los inconvenientes manifestados, en cuanto al límite temporal, desconocimiento de la utilización de las bases de datos, o dificultad en la comprensión del lenguaje jurídico, el alumnado alcanza con la actividad propuesta una serie de competencias como resultado del aprendizaje, donde concretamente destacamos la comprensión y análisis crítico de la realidad social y jurídica o la capacidad de argumentación jurídica, la habilidad en la utilización de las bases de datos. Asimismo, la actividad permite al alumnado la comprensión del sistema de fuentes del derecho privado y su aplicación a casos concretos, la comprensión de las instituciones jurídicas básicas, desarrollando la habilidad para interpretar y aplicar las normas.

En esta línea, debe destacarse la importancia de permitir que todos los participantes se involucren activamente, con un absoluto rechazo a cualquier forma de no completar completamente la actividad, o no implicación plena en el equipo en su caso, ya que la riqueza y el crecimiento que potencia la actividad del uso de la jurisprudencia y el manejo de la base de datos, se halla en la diversidad de perspectivas y enfoques que aporta cada alumno, el cual vislumbra cómo el aprendizaje a través de la aplicación de casos reales fortalece la comprensión del derecho y del procedimiento de manera integral.

En suma, la actividad llevada a cabo es muy bien recibida por el alumnado y demuestra ser una herramienta efectiva para integrar las normas y principios jurídicos en el aula, así como la toma en consideración de la realidad social, contribuyendo con ello a una formación más contextualizada.

El enfoque práctico de la búsqueda de sentencias, el contacto con las bases de datos jurisprudenciales, la lectura y evaluación de las resoluciones judiciales, potencian y enriquecen el proceso de enseñanza, lo que se va a traducir en la adopción de herramientas precisas en su formación para una mayor preparación al ejercicio profesional.

CAPÍTULO 18

RECURSOS DE MOODLE: AUTORREPASO

Ana María Llácer Bosbach

*Abogada col. ICAV. Profesora Asociada en la UV. Doctora en Derecho.
Universidad de Valencia.
anabosbach@gmail.com*

I. Planteamiento

En la presente comunicación quiero compartir las prestaciones del diseño de la aplicación test que desarrollé durante la etapa de pandemia y docencia híbrida y que he mantenido después para algunos cursos, ya que, aparte de algunas utilidades de dinamización del grupo, que se mencionarán, me di cuenta de que constituye una herramienta útil para explorar el tipo de clase y alumnado con el que estamos trabajando y, así, ajustar el desarrollo del curso, tanto en cuanto a las clases teóricas como en el diseño de la evaluación continua, a las necesidades y expectativas de la clase.

II. Descripción de la configuración de la actividad

El cuestionario de tipo test lo configure del siguiente modo: permito enviar sólo una vez el cuestionario, a fin de fomentar el sentido de la responsabilidad de los alumnos, que, a la hora de examinarse, sólo podrán entregar su versión final del examen.

No obstante, no establezco un tiempo limitado, sino que, muy al contrario, dejo el cuestionario abierto hasta la fecha de cierre definitivo del mismo para todos los alumnos. Esto lo explico en clase cuando les expongo la tarea, con la indicación de que pueden entrar en el cuestionario y leerse, transcribirse o imprimirse las preguntas a fin de poder buscar las respuestas en los textos y materiales, incluso, comentarlas entre ellos. No hay inconveniente en que dejen el cuestionario abierto incluso durante varios días antes de su envío.

El resultado no sería el mismo si no se configurara el cuestionario de modo que la respuesta respectivamente correcta no sea revelada hasta el cierre definitivo del cuestionario, cuando ya no es posible el cambio para ningún alumno participante. De este modo, se evita, obviamente, que los que hayan terminado indiquen las respuestas correctas a sus compañeros que aún no han cerrado y enviado el cuestionario completado. En el programa que tenemos a disposición en el aula virtual de la UV esta configuración se obtiene en el apartado «comportamiento de la pregunta», en que hay que desplazarse hasta la opción 4: «después de que se cierre el cuestionario» y tener cuidado de que queden sin marcar las casillas de las opciones 1-3. La fecha y hora de cierre la fijo antes de la clase práctica en la que se abordarán y explicarán las cuestiones.



Configuración:
 Test de respuestas múltiples.
 1 Intento
 Plazo indefinido hasta cierre de cuestionario
 Comportamiento de la pregunta: las respuestas correctas (con autocorrección) sólo aparecen después de cerrado el cuestionario para todos.



III. Resultados

3.1. Información para el profesor:

3.1.1. Sobre el conjunto de la clase con la que trabajamos.

Para el profesor, como indiqué al inicio, se revelan una serie de utilidades que permiten hacerse una idea fiable acerca de las características de la clase con la que trabajamos. La aplicación facilita los datos relativos a los alumnos que han participado en la actividad, resultados que, con la configuración expresada, incluso en casos de respuestas más tardías arrojan resultados dispares. Las preguntas, aun cuando se haya optado por su presentación diversa o barajado en las pantallas de los alumnos, al profesor le aparecen ordenadas (hay un número de orden en su elaboración que es conveniente rellenar).



Numeración de las preguntas

De este modo, basta una rápida visión global para poder apreciar si en alguna o algunas columnas aparecen muchas respuestas marcadas con una cruz en rojo, y tomarse nota de que es una cuestión que, en términos generales, no se ha entendido bien por los alumnos y que conviene volver a explicar y trabajar. De igual forma, se puede apreciar el porcentaje de respuestas correctas a las diversas preguntas formuladas, a fin, no sólo de que les sirva a los alumnos de retroalimentación sobre su aprendizaje, sino de apreciar a tiempo de su aclaración qué cuestiones les causan más dificultades. A nivel global, por primar la mayor atención posible a la asignatura, la impresión global permite ver también si en la clase en cuestión, por las circunstancias personales de los alumnos —especialmente, en cursos avanzados donde haya superposición horaria o asignaturas optativas incompatibles—, o bien alumnos que estén efectuando el *practicum* o trabajen, podría ser conveniente conceder alguna opción de realización de tareas de evaluación continua no presenciales, siquiera sea con una menor puntuación que las presenciales. Pues ocurre que hay un grupo de alumnos que no asisten a las clases prácticas pero sí contestan este tipo de cuestionarios.

3.1.2. Información individualizada

La configuración revela también algunas tendencias a nivel individual: indica, aparte del resultado individualizado, el tiempo invertido por cada participante. El sistema además proporciona información sobre el momento e intervalo temporal en que se ha efectuado la tarea, o sea, si se ha efectuado al principio, o con un margen respecto de la fecha de cierre o a última hora. Ello permite conocer el grado de implicación en la asignatura de los alumnos y sus hábitos bien de ir estudiando durante el curso o bien de dejar las actividades para el último momento. Permite, también, descartar el resultado de algunos participantes en que el tiempo invertido es manifiestamente insuficiente para haber leído y estudiado la cuestión y sugiere que este alumno o alumna no ha desarrollado la tarea por sí mismo, y, en todo caso, el escaso interés que le ha suscitado la actividad. Por supuesto, el alumno que ni siquiera ha contestado estas preguntas tipo-test, parece bastante desconectado de la asignatura.

3.2. Utilidades para los alumnos

Una de las finalidades es la de servir de repaso de lo que se va explicando y fomentar la lectura de los textos legales y materiales, para lo que es de ayuda la concesión de tiempo ilimitado durante el tiempo en que está abierto el cuestionario para su cumplimentación. Esta es una diferencia importante con el *kahoot* o la proyección de preguntas en la clase práctica para el comentario colectivo, en que no hay este tiempo y en que la participación activa de algunos alumnos puede enmascarar la inhibición de otros, transmitiendo, así, impresiones engañosas a los profesores.

La idea es fomentar la autonomía de los alumnos en la lectura y comprensión de las preguntas y las opciones que se les ofrece y sus habilidades para desenvolverse con los recursos disponibles para hallar las respuestas.

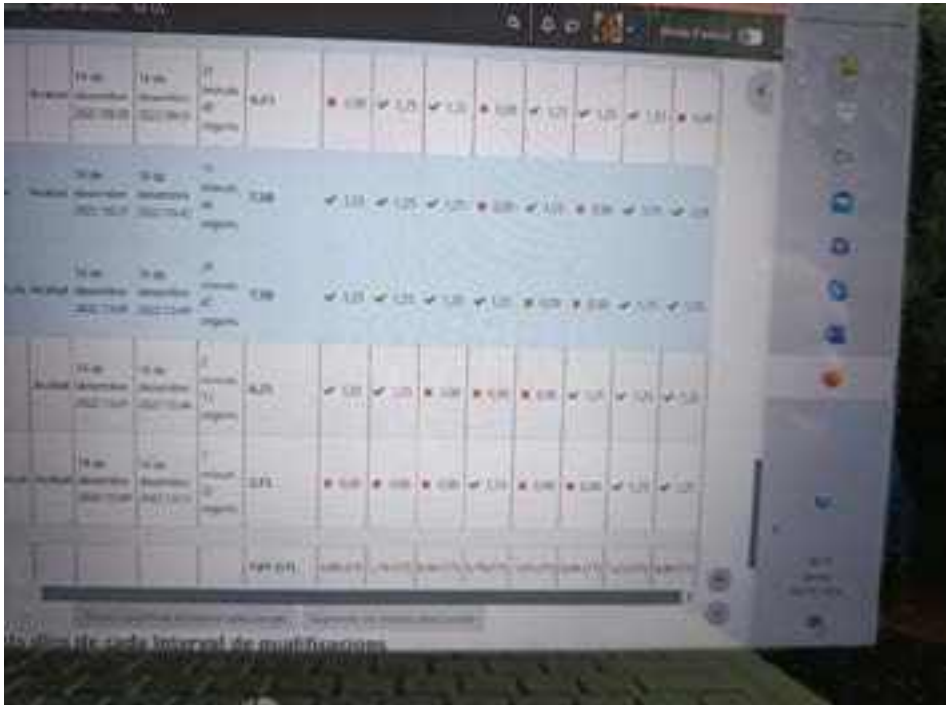
Mi experiencia es que hay alumnos que habitualmente no vienen a las prácticas, que, sin embargo, para la explicación de estas preguntas, hacen el hueco para asistir por lo que tiene de preparatorio del examen teórico, y, de esta forma, se consigue también un gancho para fomentar el interés y mayor seguimiento de la asignatura.

Se fomenta también la cooperación de los estudiantes, al tener la posibilidad de consultar las posibles respuestas entre ellos.

3.3. Posibles inconvenientes y su prevención

Inevitablemente, algunos alumnos tienden a buscar siempre la «ley del mínimo esfuerzo» y pueden llegar a pensar que con conocer las cuestiones planteadas en el cuestionario ya han estudiado todo lo que se requiere para superar la asignatura. A fin de combatir esta tendencia, aparte de las advertencias —a las que sabemos que lamentablemente los alumnos no les suelen

hacer demasiado caso— en las clases prácticas y teóricas conviene efectuar algunas preguntas diferentes a las examinadas. Yo suelo añadir al anexo a la guía docente el «temario por preguntas», consistente en un listado de las cuestiones que constituyen el objetivo de aprendizaje de cada tema, que sirva de guía y apoyo al estudio, cualquiera que sea la forma de evaluación.



Instrumento de diagnóstico para profesores, acerca de materias comprendidas o incomprendidas

Nivel de la clase

Objetivos del alumnado

Otras utilidades:

Permite una cierta participación y sirve de incentivo a alumnos más desconectados de la asignatura

Fomenta el uso de fuentes y materiales docentes y la cooperación entre compañeros para la resolución de cuestiones.

Inconveniente que se debe evitar: Debe quedar claro que las preguntas planteadas no agotan el contenido de la asignatura y la evaluación

IV. Conclusiones

Sin duda, los recursos del aula virtual ofrecen mucho margen para su configuración y optimización en beneficio de la mejora de la docencia. Este ejemplo es el resultado de su prueba en diferentes clases y diferentes años y contextos —pandemia, docencia híbrida y docencia normal posterior— que, personalmente, me ha proporcionado información útil para un mejor conocimiento de la clase con la que trabajo y de sus expectativas y hábitos de trabajo y, en consecuencia, para optimizar el enfoque docente en aras de la consecución de mejores resultados. Se combina, ya se ha expuesto, con su utilidad para el fomento de dinámicas de grupo y como vía para suscitar su interés por la asignatura durante el período docente, a fin de que vayan estudiando y no dejen todo para el período de exámenes.

No pretendo que el sistema se ajuste al estilo de todos los profesores, pero sí invitar a los compañeros y compañeras a experimentar con la configuración de los recursos del aula virtual y observar las muchas posibilidades que ofrece.

CAPÍTULO 19

LA UTILIZACIÓN DEL CINE Y LOS MAPAS MENTALES PARA EL ESTUDIO DEL DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO. ADIÓS A LA MEMORIZACIÓN DE CONTENIDOS

Lerdys S. Heredia Sánchez

*Profesora Asociada de Derecho internacional privado
Universidad Miguel Hernández de Elche
lheredia@umh.es*

I. Planteamiento

La innovación docente comporta un reto de envergadura a la hora de explicar materias de Derecho internacional privado y de Derecho de la nacionalidad y la extranjería a las diferentes generaciones de alumnos, ávidos de métodos renovados que capten su atención y les hagan partícipes del proceso docente educativo, ya sea en la resolución de supuestos reales (algunos de ellos, llevados a la gran pantalla); o bien en aplicación de los conocimientos en las diferentes actividades evaluativas que han de realizar, con la finalidad de eliminar del estudio los vicios «memorísticos» adquiridos a lo largo de la carrera.

Con este trabajo, a través de la experiencia docente acumulada desde hace un tiempo en las diferentes asignaturas del Área de Derecho internacional privado, se pone de relieve el uso de los mapas mentales de aprendizaje junto a la proyección de películas, para el estudio de varios de los temas de las asignaturas impartidas en la Universidad Miguel Hernández de Elche. Esta forma de trabajar las materias, de conjunto con el estudiantado, cubre con resultados de óptima calidad las dos facetas que debe presentar un profesor universitario: la docente y la investigadora.

Por un lado, la faceta docente se acerca a las metodologías participativas que involucran a los estudiantes de manera activa en el proceso de aprendizaje y por otro, en cuanto a la investigación, el estudio de las acciones de innovación y la valoración de resultados de manera sistemática, nos permite ampliar el horizonte de estudio más allá de las cuestiones puramente técnicas derivadas del Derecho.

En las líneas que siguen se analiza, en primer lugar, la aplicación de los mapas mentales para el estudio del Derecho, desde una perspectiva crítica; a continuación, se aportan algunas ideas relativas al uso del cine como herramienta de estudio del Derecho internacional privado y cómo se ha llevado a cabo la experiencia de trabajo en la Universidad Miguel Hernández de Elche, combinando ambas herramientas para alejar al estudiantado del estudio memorístico del Derecho, seguido, por último, de unas breves conclusiones.

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de innovación. «Aprendizaje cooperativo. Los Mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo» (UV-SFPIE_PIEC-2724641).

II. Los Mapas Mentales para el estudio del Derecho

Hechas las primeras consideraciones, corresponde ahora realizar una breve aproximación al concepto de mapa mental a modo introductorio. Así vemos que el origen de los mapas mentales para el estudio se atribuye a los años 90 cuando fueron abordados por Bauzan como «un instrumento gráfico de pensamiento holístico que se puede aplicar a todas las funciones cognitivas, especialmente, la memoria, la creatividad, el aprendizaje y todas las formas de pensamiento»¹

Varias son las definiciones que podemos encontrar en la literatura sobre los mapas mentales, así, por ejemplo, como «representaciones multidimensionales que utilizan espacio, tiempo y color y se caracterizan por la integración de la palabra con la imagen, por la jerarquización y categorización del pensamiento»².

Cuando se estudian los diferentes conceptos jurídicos que tratamos en las asignaturas de nuestra área de conocimiento, muchas veces los representamos mediante un gráfico o un texto; el cual, al constituir la idea principal del

1. Cif. BAUZÁN, T. *Los mapas mentales. Como utilizar al máximo las capacidades de la mente*, Ediciones Urano, Barcelona, 2017, pág. 31.

2. MUÑOZ J.M. y otros, «El aprendizaje colaborativo y su desarrollo a través de mapas mentales. Una innovación educativa en la formación inicial docente», *Educatio Siglo XXI*, 32 (2), 2014, págs. 193-212, Esp. pág. 197.

estudio va a ocupar el centro de nuestro mapa³ y generalmente lo ubicamos dentro de un círculo, de manera que su uso va a indicar que estamos frente a un concepto y las ramificaciones que salgan de él denotarán que se refieren al todo y no sólo a una de sus partes⁴.

Esta experiencia se ha venido aplicando para la enseñanza del Derecho de manera activa durante los últimos años en diferentes universidades y de ello da cuenta la gran variedad de proyectos de innovación docente que se han puesto en marcha, en particular, el desarrollo del presente proyecto liderado por la profesora Dra. María Elena Cobas Cobiella, da lugar a tratar estos temas en un entorno multidisciplinar⁵, con una experiencia de trabajo que data de más de una década de puesta en común del trabajo realizado por el equipo de profesores que integran el grupo de investigación.

Como vemos a diario con la impartición de la docencia del Grado en Derecho, del doble Grado en DADE o del Grado en Seguridad Pública y Privada y del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad Miguel Hernández de Elche, verificamos que la realización del mapa mental comporta varias ventajas ya que ayuda a pensar, buscando la integración de palabras, imágenes, colores, formas, etc., hasta llegar a generar estructuras que reflejan la jerarquización y la categorización del pensamiento, mediante una técnica gráfica con la que se desarrolla la capacidad de pensar e incrementa la competencia para construir el conocimiento, fomentando «la capacidad de aprender a aprender»⁶ y esta es una premisa básica que desde el inicio del curso académico se deja claramente explicado para que los estudiantes identifiquen cómo se va a desarrollar la asignatura.

Cuando los estudiantes tienen controlada la técnica para elaborar correctamente un mapa mental, se consiguen una serie de beneficios o ventajas adicionales que cabe remarcar, las cuales también forman parte de los objetivos de esta técnica docente.

-
3. Siguiendo en esta línea a PÉREZ SÁNCHEZ, D.M, «Mapas mentales del Derecho», *Escuela para el estudio y propagación del Derecho basado en los mapas mentales del Derecho*, Disponible en <https://mapasmentalesdelderecho.blogspot.com/>, consultado el 07/03/2024.
 4. *Cif.* Para un estudio mucho más amplio ONTORIA PEÑA, A. y otros, *Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*, Narcea, Madrid, 2003.
 5. Al respecto véase la obra colectiva COBAS COBIELLA, M. E y ORTEGA GIMÉMEZ, A. (Dir) y otros, *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho*, Aranzadi, Navarra, 2015, pág. 4.
 6. Así lo explican MUÑOZ J.M. y SERRANO, R. «El uso de mapas mentales en la formación inicial docente», *Relatec*, vol. 13 (2), 2014, págs.77-87, Esp. pág. 79; y también HORRACH ARMO, J., «Los mapas mentales en el ámbito jurídico: una técnica de estudio para mejorar y reforzar el aprendizaje del alumnado», en *Educación en valores y normas: innovación docente y transferencia de conocimiento en cuestiones de equidad y derecho*, obra colectiva, Dykinson, Madrid, 2023, págs. 669-688.

Si comparamos con otras áreas de conocimiento vemos que no son muchas las asignaturas en las que se trabaja de esta forma, esto es, que se enseñe a los alumnos a diseñar mapas mentales como objeto de síntesis y aprendizaje de ciertas materias jurídicas complejas. En nuestro caso se usan para tener presente la relación entre la relatividad de los datos aportados, la calificación jurídica y la jerarquía de las fuentes del Derecho internacional privado español; o bien para determinar el estatuto personal de los extranjeros frente al estado español, por citar algunos ejemplos.

Con la realización de este tipo de actividades (creación de mapas de aprendizaje) se verifica su utilidad para potenciar el aprendizaje de materias específicas que requieren de un mayor esfuerzo por parte del alumnado debido a su mayor complejidad, para sintetizar aquellos temas que resulten excesivamente extensos o, incluso, para repasar y ordenar aquellas cuestiones que requieran de una mejor sistematización sin necesidad de llevar a cabo un estudio memorístico de los temas.

El mapa mental posibilita, gracias a su estructura fácilmente recordable, tener toda la información relevante de forma ordenada y sintetizada, permitiendo obtener una visión general del tema abordado de forma sencilla, por lo que es un excelente complemento para el estudiante en cualquier fase de su estudio y en la realización de las distintas evaluaciones a las que se ven sometidos durante el curso académico.

III. El cine como herramienta de estudio del Derecho internacional privado

La regulación de las situaciones privadas transfronterizas constituye el centro de estudio del Derecho internacional privado, y en torno a la figura del migrante y los actos jurídicos que les atañen se centra el estudio del Derecho de la nacionalidad y la extranjería. Con estas premisas se entiende fácilmente el papel del cine como herramienta para profundizar el estudio de estas materias, sobre todo porque las relaciones entre el cine y la inmigración han sido palpables desde que se rodaron las primeras películas de la historia del cine: Los hermanos *Lumière* y las grandes obras de Chaplin e, inclusive, el cine para niños a través de los dibujos animados, han dejado grandes obras para la posteridad. Así el fenómeno migratorio ha sido puesto en valor a través del cine que ha reflejado los dramas humanos de la sociedad, entre los que destacan la necesidad de dejar su propia tierra para sobrevivir en otro país.

Son variadas las historias narradas en el cine sobre la inmigración hacia Estados Unidos o hacia Europa y que han reflejado de manera clara la preocupación de las Administraciones, pero también de la población de los países de acogida por los inmigrantes con quienes deben convivir. Pero el cine también habla de la emigración; el foco se sitúa desde la perspectiva de aquellos que dejan los países receptores de inmigración para irse en busca

de oportunidades, como lo reflejan, aunque sea someramente, una parte de la historia reciente de España que desgraciadamente está volviendo a ser de intensa actualidad⁷.

El objetivo principal por el que utilizamos el cine como herramienta docente es el de involucrar a los estudiantes de nuestras asignaturas del Grado en Derecho, del doble Grado en DADE y de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, en la solución de casos extraídos de la práctica jurídica real.

Este acercamiento se produce en dos etapas: una primera con la visualización de la película y valoración de las problemáticas planteadas; y una segunda etapa dirigida a la búsqueda de soluciones extraídas de la práctica. Esto es, soluciones que por analogía pueden encontrarse en los diferentes tipos de resoluciones (judiciales o no) que han sido emitidas por las autoridades españolas o europeas y que se pueden encontrar reguladas en la normativa de internacional y nacional; todo ello en relación con casos reales de igual calificación jurídica.

El objeto de la proyección de estas películas en la docencia en grados o másteres oficiales de la UMH, así como en los cursos de verano y de post grado que venimos organizando desde hace más de 10 años, es profundizar de un modo ameno, ágil y versátil en esta materia. Se pretende que el alumnado se siga identificando con las situaciones jurídicas relativas a la realidad de las personas inmigrantes y que sea consciente de que nuestra cultura tiene —también— una importante tradición emigrante y que compruebe que el que extranjero no es «diferente», sino que, en cierto modo, «todos lo somos en algún lugar del mundo»⁸.

3.1. La experiencia de trabajo combinando ambas herramientas en la docencia

La utilización de los mapas mentales ha permitido potenciar unas determinadas competencias en el estudiantado que no siempre se trabajan a lo largo de la carrera: por un lado, la capacidad de síntesis y por otro, la exposición de los contenidos jurídicos estudiados. La posibilidad de sintetizar materias complejas en poco espacio, de un alto contenido visual, les ha posibilitado a los alumnos abandonar el aprendizaje de contenidos de forma memorística y en su lugar, hacerlo de manera razonada.

7. Sobre ello he tenido la oportunidad de reflexionar en varias publicaciones, por todas, *Cif. HEREDIA SÁNCHEZ, L.S. «Habana Blues», en AA.VV. Inmigración y Cine, Aranzadi, Navarra, 2022, Págs. 127-144.*

8. *Cif. ESPLUGUES MOTA, C.: «Todos somos extranjeros en algún lugar del mundo: incidencia de la extranjería en el registro civil español», en AA.VV.: Derecho registral internacional. Homenaje a la memoria del Profesor Rafael Arroyo Montero, Iprolex, Madrid, 2003, págs.43-65.*

La utilización combinada de los mapas junto a la proyección de películas permite al estudiantado adquirir conocimientos complejos de una manera sencilla y también lúdica ya que —vinculando el contenido de las tramas abordadas por las películas seleccionadas, con los temas de los programas de las asignaturas— promovemos el análisis y el estudio en profundidad de la realidad migratoria actual y el debate de los contenidos recogidos en los programas de las asignaturas y de los cursos que organizamos; así, nuestros estudiantes pueden ver reflejada la realidad multicultural que abordan el Derecho internacional privado y el Derecho de la nacionalidad y la extranjería con una amplia lectura y a través de cada uno de los sectores de regulación.

Con estas acciones hemos podido cumplir algunos objetivos docentes, como son:

- Lograr que el alumnado observe otras realidades jurídicas y se familiarice con términos y conceptos diversos de los del entorno jurídico más cercano, tanto de Europa, como de otras realidades socio jurídicas, a través del cine.
- Fomentar el aprendizaje autónomo, si se consigue que el alumnado tome conciencia de las propias capacidades y conocimientos y saber aprender de modo independiente sobre una cuestión concreta relativa al tema migratorio.
- Involucrar a los estudiantes en la búsqueda de respuestas judiciales y administrativas a los casos prácticos planteados en clases, mediante la visualización de películas vinculadas con los temas objeto de estudio: llegada de extranjeros a España; inserción en el mercado laboral, lucha contra la inmigración irregular, protección de menores extranjeros, etc.
- Lograr que los estudiantes, a través del trabajo en equipo, puedan solucionar los supuestos reales que se les presentan en clases, relacionados con las situaciones que describen las películas proyectadas.

Para un análisis de los problemas interculturales hay que tener en cuenta que los medios, por muy perfectos que sean, o aunque supongan un innegable acercamiento a la realidad, son siempre medios que responden a unos intereses específicos. El cine forma parte indispensable con otros documentos no escritos de una vía para analizar la historia, la realidad social. Así pues, si aceptamos la importancia del cine como documento, esto es como otra forma de analizar la realidad que nos rodea, se convierte en un documento visual de especial acercamiento a los movimientos migratorios internacionales⁹.

El cine es, además, lenguaje. La técnica cinematográfica acerca al hecho social, focaliza o generaliza lo más importante mediante planos o movimien-

9. Sobre valor del cine como documento *Vid.* BESTENÉ, J. O.: «Cine, Historia e Inmigración. Algunas reflexiones a partir del caso argentino», *Anuario del IEHS*, 15, 2000, Págs.397-406.

tos de cámara, resalta y complementa la información mediante sonidos o efectos visuales que para entender la realidad, la conjunción y nos sumerge en las tramas como parte ellas.

Atendiendo entonces a que el cine descontextualiza la realidad para contextualizarla de forma diferente y creativa, utilizamos el visionado de películas, cortos y documentales sobre el tema migratorio para acercar a los estudiantes a la realidad jurídica a la que tendrán que atender al salir de las aulas universitarias.

El visionado de las películas resulta muy positivo, tanto en la visión del profesorado como del alumnado. Para los profesores, porque nos permite interactuar con los estudiantes desde una perspectiva más cercana a la realidad de los supuestos y de los casos reales que sostienen la impartición de la docencia sobre la base de casos reales. Ello nos ha permitido alejarnos de la tradicional visión teórica y «teorista» del Derecho y motivar a nuestros estudiantes en el proceso docente.

Desde el punto de vista del alumnado, éstos han podido apreciar el carácter real y práctico de las materias tratadas en clases. Además, ha resultado ser el complemento perfecto para atraer la atención del alumno y mostrarle una realidad que no solo se queda en la pantalla.

En definitiva, a través de la proyección y posterior análisis de las películas seleccionadas por el profesorado, utilizando los mapas mentales relativos a los temas tratados en las proyecciones, es posible obtener una aproximación jurídica a las materias antes señaladas, teniendo en cuenta que nuestras asignaturas se imparten en un entorno multicultural, particularmente representativo en la provincia de Alicante que ocupa el tercer lugar de España en cuanto a número de extranjeros¹⁰.

IV. Conclusiones

Tras este análisis, como ideas finales se pueden resumir las siguientes:

Primera: La técnica de estudio basada en la utilización de los mapas mentales relativos al Derecho internacional privado permite a los estudiantes potenciar unas determinadas competencias que no siempre se trabajan de manera suficiente durante la formación de Grado.

Segunda: Con la proyección de las películas en el aula se involucra de forma totalmente activa a los estudiantes, ya que, del resultado de su trabajo individual, o por equipos (cuando proceda) se verá nutrida por los casos reales que se les acercan a través del cine.

10. Sobre el uso del cine como herramienta docente *Vid.* I ORTEGA GIMÉNEZ, A. (dir) y otros.: *Cine y Derecho en 13 películas*, Edit. Club Universitario, 2008; ORTEGA GIMÉNEZ, A. (dir) y otros.: *Inmigración y cine. I Parte*, Aranzadi, Navarra, 2017; ORTEGA GIMÉNEZ, A. (dir) y AA.VV.: *Inmigración y cine. II Parte*, Aranzadi, Navarra, 2018; ORTEGA GIMÉNEZ, A. (dir) y otros.: *Inmigración y cine. III Parte*, Aranzadi, Navarra, 2021.

Tercera: La metodología de trabajo empleada — combinando ambas herramientas— abandona la idea de la clase «clásica» en Derecho, enfocada en la teoría jurídica, a involucrar a los estudiantes en la faceta práctica desde la primera clase hasta el final.

Cuarta: Las asignaturas que se imparten en nuestra área de conocimiento son de final de carrera, por lo que de antemano nuestros estudiantes están motivados y comprometidos con el ejercicio profesional, que ya aprecian como un hecho cercano, por lo que involucrarles en acciones de este tipo les acerca a lo que puede ser parte de su actividad profesional real.

Quinta: Puede afirmarse que es totalmente posible abandonar el estudio memorístico que se atribuye habitualmente al estudio del Derecho si se utilizan herramientas docentes motivadoras que contengan como patrón de aprendizaje el razonamiento de los contenidos jurídicos.

V. Bibliografía consultada

BAUZÁN, T., *Los mapas mentales. Como utilizar al máximo las capacidades de la mente*, Ediciones Urano, Barcelona, 2017, pág. 31.

BESTENÉ, J. O., «Cine, Historia e Inmigración. Algunas reflexiones a partir del caso argentino», *Anuario del IEHS*, 15, 2000, Págs.397-406.

ESPLUGUES MOTA, C., «Todos somos extranjeros en algún lugar del mundo: incidencia de la extranjería en el registro civil español», en AA.VV.: *Derecho registral internacional. Homenaje a la memoria del Profesor Rafael Arroyo Montero*, Iprolex, Madrid, 2003, Págs.43-65.

HEREDIA SÁNCHEZ, L. S., «Habana Blues», en *Inmigración y Cine*, obra colectiva, Aranzadi, Navarra, 2022, Págs. 127-144.

HORRACH ARMO, J., «Los mapas mentales en el ámbito jurídico: una técnica de estudio para mejorar y reforzar el aprendizaje del alumnado», en *Educación en valores y normas: innovación docente y transferencia de conocimiento en cuestiones de equidad y derecho*, obra colectiva, Dykinson, Madrid, 2023, págs. 669-688.

LATORRE M. J. y BLANCO, F. J., «Utilización de mapas conceptuales en la enseñanza universitaria. La Universidad: una Institución de la Sociedad», *Revista CIDUI Congrès Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 2012, Págs.1-19

LEÓN M. J. y otros, «Los mapas conceptuales como instrumento de evaluación y de aprendizaje en la universidad, dentro del nuevo espacio europeo de educación superior», en *Actas del IX Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, 2006, Págs.1-10.

- MANOSALVA S.E. y NÚÑEZ J. H.**, «Mapas mentales. Una estrategia de innovación en la docencia universitaria», *Plumilla Educativa*, 14 (2), 2014, Págs.30-39.
- MARTÍN, C., PARRO, A. I. y CID, M. L.**, Utilización de mapas conceptuales como innovación docente para el desarrollo de competencias, *Educación médica*, 16 (3), 173-176. 10.1016/j.edumed.2015.09.004
- MUÑOZ J. M. y SERRANO, R.**, «El uso de mapas mentales en la formación inicial docente», *Relatec*, vol. 13 (2), 2014, Págs.77-87.
- MUÑOZ J. M. y SERRANO, R. y MARÍN, V.**, «El aprendizaje colaborativo y su desarrollo a través de mapas mentales», *Educatio Siglo XXI*, 32 (2),2014, Págs.193-212.
- ONTORIA PEÑA, A. y otros**, *Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*, Narcea, Madrid, 2003.
- ORTEGA GIMÉNEZ A. y COBAS, M. E.**, «El grado en Derecho y los mapas conceptuales. Metodología de aprendizaje cooperativo», en *Innovación docente y ciencia jurídica*, obra colectiva, Aranzadi, Navarra, 2017, págs. 41-48.
- ORTEGA GIMÉNEZ, A.**, (dir) y otros. *Cine y Derecho en 13 películas*, Edit. Club Universitario, Alicante, 2008.
- ORTEGA GIMÉNEZ, A.**, (dir) y otros. *Inmigración y cine. I Parte*, Aranzadi, Navarra, 2017.
- ORTEGA GIMÉNEZ, A.**, (dir) y otros; *Immigración y cine. II Parte*, Aranzadi, Navarra, 2018.
- ORTEGA GIMÉNEZ, A.**, (dir) y otros, *Immigración y cine, III Parte*, Aranzadi, Navarra, 2021.
- PÉREZ SÁNCHEZ, D. M.**, «Mapas mentales del Derecho», *Escuela para el estudio y propagación del Derecho basado en los mapas mentales del Derecho*, Disponible en <https://mapasmentalesdelderecho.blogspot.com/>, consultado el 07/03/2024.

CAPÍTULO 20

ANÁLISIS DE TENDENCIAS DE BÚSQUEDA SOBRE *ChatGPT* EN ESPAÑA MEDIANTE *GOOGLE TRENDS*

Fernando Castelló-Sirvent

*Profesor Ayudante Doctor
Universitat Politècnica de València
fernando.castello@upv.es*

Vanessa Roger-Monzó

*Ayudante doctor
Universitat de València
vanessa.roger@uv.es*

Cristina Santos-Rojo

*Contratado Doctor
ESIC Business& Marketing School
cristina.santos@esic.edu*

Francisco de la Torre Olid

*Contratado Doctor
ESIC Business& Marketing School
francisco.delatorre@esic.edu*

I. Planteamiento

La presencia de la Inteligencia Artificial (IA) ha experimentado un incremento notable durante los últimos años en distintos aspectos de la vida diaria. La traducción automática, los *chatbots* o las sugerencias personalizadas de productos son manifestaciones destacadas de esta expansión que revelan una integración cada vez más profunda de la IA en nuestras interacciones cotidianas, evidenciando su creciente relevancia y aplicaciones diversas. De hecho, *ChatGPT* ha tenido un impacto significativo en la educación superior, generando tanto oportunidades como retos, particularmente en lo que respecta a la integridad académica.

En 1950, Turing definió la IA como la capacidad de las máquinas para imitar la inteligencia humana¹. Desde la perspectiva actual, la IA se integra en el campo de la informática vinculado a la creación de procedimientos y sistemas preparados para llevar a cabo tareas o funciones que precisan de inteligencia humana. Se implementa a través de algoritmos y modelos orientados a lograr que las máquinas razonen, resuelvan problemas, reconozcan patrones y aprendan imitando la capacidad cognitiva humana. Por ello, esta tecnología se emplea en el ámbito cotidiano, pero también tiene aplicación en sectores tan distintos como el médico, el industrial o el financiero².

En cualquier caso, el modelo de IA más generalizado en la sociedad es la denominada IA generativa que se sustenta en algoritmos avanzados que posibilitan la producción automática de textos, imágenes, vídeos, voz, códigos y composiciones musicales³, a partir de datos de entrenamiento que se le han proporcionado previamente y como respuesta a las solicitudes que los usuarios le han realizado en lenguaje natural⁴.

Existen numerosos modelos de IA generativa capaces de generar diferentes tipos de contenido. Su máximo exponente es el modelo de lenguaje *ChatGPT* de la empresa *OpenAI*. Otra de las herramientas generativas que más expectación ha creado es *Bard* de la compañía *Google*. Esta tecnología hacía su aparición el 21 de marzo de 2023, si bien no estaba habilitada de manera global y su lanzamiento se basó en una estrategia de invitación a los usuarios para unirse a una lista de espera.

En España estuvo disponible desde el 13 de julio de 2023. Su uso ha sido menos extendido y fue sustituido por *Gemini*, la nueva IA generativa de *Google*, el 8 de febrero de 2024.

Desde el lanzamiento de *ChatGPT* el 30 de noviembre de 2022, se ha producido una gran expectación que ha suscitado un diálogo en la opinión pública sobre los usos, sesgos, riesgos y oportunidades de esta tecnología. De hecho, *ChatGPT* es la innovación tecnológica que ha tenido la difusión más rápida de la historia, superando a las redes sociales *Instagram* y *TikTok*^{5/6}.

-
1. TURING, A. M., «Computing Machinery and Intelligence», en *Mind*, vol. LIX, núm. 236, 1950, págs. 433-460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>
 2. BHARGAVA, C., y SHARMA, P.K. (Eds.), *Artificial intelligence: fundamentals and applications*. CRC Press, 2022.
 3. GALLENT-TORRES, C., ZAPATA-GONZÁLEZ, A. y ORTEGO-HERNANDO, J. L., «El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica», en *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 29, núm. 2, 2023, págs. 1-21. <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>
 4. LIM, W. M., GUNASEKARA, A., PALLANT, J. L., PALLANT, J. I. y PECHENKINA, E., «Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators», en *The International Journal of Management Education*, vol. 21, núm. 2, 2023, págs. 100790. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790>
 5. CHOW, A. R., *How ChatGPT Managed to Grow Faster than TikTok or Instagram*. 2023, <https://time.com/6253615/ChatGPT-fastest-growing/>
 6. RUDOLPH, J., TAN, S. y TAN, S., «ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assess-

La utilización de la IA generativa se ha extendido al ámbito de la educación superior, brindando interesantes posibilidades y desafíos que demandan la constante adaptación de profesores e investigadores. Aunque existen herramientas para diferenciar entre contenidos creados por humanos o por modelos de IA generativa, el perfeccionamiento gradual de esta tecnología provoca que el contenido generado por estos modelos sea cada vez más difícil de identificar. Por ello, resulta imprescindible orientar al alumnado en aspectos de integridad ética. No obstante, la IA, bien conducida, puede influir positivamente en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de manera que favorezca el desarrollo de competencias adecuadas para los futuros puestos de trabajo⁷.

En este contexto, es esencial promover el acceso y la destreza en el uso de los modelos de IA generativa, introduciendo metodologías educativas innovadoras. Los decisores políticos precisan estrategias pedagógicas que incorporen herramientas de IA como *ChatGPT*, garantizando la salvaguarda de la integridad académica. Porque la IA plantea interesantes oportunidades, pero también importantes desafíos, especialmente de carácter ético.

Por ello, es relevante el acuerdo político que, en diciembre del 2023, alcanzaron el Parlamento Europeo y el Consejo, sobre la Ley de Inteligencia Artificial (Ley de IA) tras la propuesta por la Comisión en abril de 2021: el Reglamento de Inteligencia Artificial⁸. En el mismo se pretende diferenciar tres tipos de riesgo:

- Riesgo mínimo: La inmensa mayoría de los sistemas de inteligencia artificial entra en esta categoría, como podrían ser los sistemas de recomendación o los filtros de correo no deseado basados en la inteligencia artificial.
- Alto riesgo: Los sistemas de inteligencia artificial definidos como de alto riesgo deberán cumplir requisitos estrictos, como registro de actividad, documentación detallada, información clara, supervisión humana y gran solidez, precisión y ciberseguridad. Un ejemplo serían los sistemas de identificación biométrica, categorización o reconocimiento de emociones.
- Riesgo inadmisibles: Se prohibirán los sistemas de inteligencia artificial que se consideren una clara amenaza para los derechos fundamentales de las personas como juguetes que utilicen asistencia vocal para incitar a comportamientos peligrosos a los menores.

ments in higher education?», en *Journal of Applied Learning and Teaching*, vol. 6, núm. 1, 2023, <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>

7. ROGER MONZÓ, V. y CASTELLÓ SIRVENT, F., «Entre la creatividad humana y no humana. Territorios de la IA generativa en la educación superior», en *Revista Telos Fundación Telefónica*, 2023, <https://telos.fundaciontelefonica.com/entre-la-creatividad-humana-y-no-humana/>
8. PRESIDENCIA ESPAÑOLA DEL CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. Ley de inteligencia artificial: el Consejo y el Parlamento llegan a un acuerdo sobre las primeras normas del mundo para la IA. 2023, <https://links.uv.es/ym0dl2K>

También en España la preocupación es notable. Recientemente se aprobó el Real Decreto 729/2023, de 22 de agosto, por el que se regulará el Estatuto de la Agencia Española de Supervisión de Inteligencia Artificial⁹.

Por otro lado, las medidas dirigidas a regular el uso de la IA y determinar conductas éticas en el contexto académico son diversas. Recientemente, la UNESCO publicó una guía sobre *ChatGPT* e IA en educación superior basada en la integridad de su uso con directrices claras para su aplicación por parte de las universidades¹⁰.

De este modo, el presente estudio examina la influencia de *ChatGPT*, con énfasis en la enseñanza universitaria, adoptando una perspectiva fundamentada en el impacto de la IA generativa sobre la economía del conocimiento. Se centra en el análisis de la evolución de las búsquedas de *ChatGPT* en España, proporcionando una visión detallada de las tendencias provinciales y la recepción del público hacia esta tecnología.

Adicionalmente, se comparan las búsquedas de *ChatGPT* con las de *Bard*, la herramienta de IA generativa desarrollada por *Google*. El período objeto de análisis abarca desde el 30 de noviembre hasta el 8 de febrero de 2024.

II. Objeto de análisis

El objetivo de este estudio consiste en analizar y describir cómo han evolucionado las búsquedas de *ChatGPT* por parte de los usuarios españoles. Además de la evolución inter-temporal, se describen las búsquedas realizadas del término *ChatGPT* por provincia, así como los principales criterios de búsqueda asociados. Se establece una comparación con *Bard*.

El estudio se estructura como sigue: un primer apartado en el que se explica la metodología llevada a cabo para realizar la investigación y un segundo apartado en el que se muestran los resultados obtenidos.

2.1. Metodología

Se utiliza *Google Trends* para cuantificar el interés público, analizando la cobertura mediática y las discusiones incluidas en las búsquedas de los usuarios.

La metodología se basa en el análisis cuantitativo de búsquedas relacionadas con *ChatGPT* y *Bard* en la revisión cualitativa de tendencias y patrones de discusión.

9. BOE núm. 210, de 2 de septiembre de 2023. Real Decreto 729/2023, de 22 de agosto, por el que se aprueba el Estatuto de la Agencia Española de Supervisión de Inteligencia Artificial, 2023, <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2023-18911>

10. SABZALIEVA, E. y VALENTINI, A., *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: guía de inicio rápido*. UNESCO, 2023, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000385146_spa

Los datos ofrecidos se fundamentan en evaluaciones de tipo relativo, haciendo referencia a cuotas sobre el total.

El período objeto de análisis abarca desde el 30 de noviembre de 2022 coincidiendo con el lanzamiento de *ChatGPT* hasta el 8 de febrero de 2024, coincidiendo con la sustitución de *Bard* por *Gemini*.

Las métricas analizadas han sido las siguientes:

- Interés a lo largo del tiempo para determinar el volumen de búsquedas para cada término.
- Interés por región orientado a establecer la distribución geográfica.
- Términos de búsqueda para identificar los conceptos asociados al modelo *ChatGPT* y *Bard*.

2.2. Resultados

Los resultados obtenidos a partir de *Google Trends* respecto al interés a lo largo del tiempo, muestran un incremento constante de la atención hacia *ChatGPT* durante todo el período analizado. Por su parte, *Bard* experimenta un crecimiento sostenido, pero no alcanza el nivel de *ChatGPT*.

Figura 1. Interés a lo largo del tiempo de *ChatGPT* y *Bard*



Fuente: *Google Trends*

El valor de 100 indica la popularidad máxima de *ChatGPT* entre los días 10 y 16 de diciembre de 2023, produciéndose un descenso entre los días 24 y 30 de diciembre de 2023 para volver a incrementar el interés después del período vacacional navideño.

Se evidencian variaciones geográficas en el mapa de interés por región. *ChatGPT* tiene un interés uniforme en todo el territorio español, al igual que *Bard*, si bien mucho menor con respecto a *ChatGPT*. De hecho, en ninguna zona alcanza el 10 %. (Figura 2).

Figura 2. Interés por región de *ChatGPT* y *Bard*

Región	ChatGPT	Bard
Castilla-La Mancha	95 %	5 %

Cataluña	94 %	6 %
Andalucía	94 %	6 %
Islas Baleares	94 %	6 %
País Vasco	94 %	6 %
Navarra	94 %	6 %
Ceuta	93 %	7 %
Comunidad Valenciana	93 %	7 %
Comunidad de Madrid	93 %	7 %
Región de Murcia	93 %	7 %
Canarias	93 %	7 %
Aragón	93 %	7 %
Galicia	93 %	7 %
Cantabria	93 %	7 %
Castilla y León	93 %	7 %
La Rioja	93 %	7 %
Extremadura	93 %	7 %
Principado de Asturias	92 %	8 %
Melilla	91 %	9 %

Fuente: *Google Trends*

En la Figura 3 se observa que las consultas de búsqueda más populares de *ChatGPT* se asocian a aspectos que reflejan una preocupación por comprender sus aplicaciones y limitaciones. Los términos de búsqueda relacionados con *Bard* tienen una frecuencia muy menor y algunos de los términos se vinculan con *ChatGPT*.

Figura 3. Términos de búsqueda asociados a *ChatGPT* y *Bard*

ChatGPT	Valor	Bard	Valor
gpt chat	100	bard google	100
chat	99	ai	19
gpt	99	bard ai	19
ChatGPT	71	bard de google	14
qué es ChatGPT	3	chat bard	12
ChatGPT gratis	3	ia bard	11
ia	3	ia	11

ai	2	ChatGPT	11
ChatGPT español	2	bard gpt	10
ChatGPT qué es	2	gpt	10

Fuente: *Google Trends*

La puntuación en la columna Valor se basa en una escala relativa en la que 100 indica la consulta de búsqueda más frecuente, un valor de 50 indica las consultas cuya frecuencia de búsqueda es la mitad de la frecuencia de búsqueda de la consulta más popular y así sucesivamente. Se observa que las búsquedas más frecuentes son las referidas a *ChatGPT* de forma muy superior a *Bard*.

Dado que los resultados de búsqueda en *Google Trends* reflejan la tendencia general del interés de la sociedad española por la IA y sus aplicaciones, se puede inferir que la comunidad universitaria sigue un patrón de comportamiento similar. Los estudiantes universitarios utilizan esta tecnología en sus trabajos académicos y para la preparación de sus materias.

En este contexto, es relevante que las autoridades universitarias evalúen el impacto que podría tener el uso de la IA por parte de los alumnos. En particular, profesores e investigadores deben alimentar el debate sobre la transformación de los actos de evaluación existentes en el momento de la irrupción de esta nueva tecnología.

La autenticidad de los resultados del esfuerzo del estudiante en la elaboración de actividades asíncronas podría quedar en entredicho si llegara a demostrarse un uso intensivo de la IA por parte del alumnado que rebasara los límites de la integridad académica.

Esta coyuntura refuerza la importancia del proceso de aprendizaje frente a los resultados de éste. Una oportunidad que brinda la IA al profesorado es la posibilidad de personalizar la interacción con el alumnado, tanto en formatos híbridos como presenciales.

III. Conclusiones

Este análisis examina las tendencias de búsqueda de *ChatGPT* y *Bard* en *Google Trends* para España durante el período comprendido entre el 30 de noviembre de 2022 y el 8 de febrero de 2024. Se busca discernir el interés relativo por ambos modelos de IA generativa, identificar patrones y ofrecer una interpretación de los resultados.

Los hallazgos de este estudio muestran un mayor índice de búsqueda de *ChatGPT*, lo que sugiere un mayor conocimiento y familiaridad del público con este modelo. Por su parte, un interés sostenido de *Bard* indica un énfasis creciente en sus capacidades y potencial. Asimismo, la diferencia en los

términos de búsqueda relacionados refleja las diferentes percepciones sobre las fortalezas de cada modelo.

La comparación con *Bard* indica una creciente diversificación en la preferencia de herramientas de IA, si bien la hegemonía de *ChatGPT* es clara durante todo el período analizado. El lanzamiento de *Bard* el 21 de marzo de 2023 con una estrategia de invitación a los usuarios para unirse a una lista de espera y proporcionar acceso en español meses más tarde son factores que han determinado un uso menos extendido de esta tecnología en España.

Este estudio está limitado a la fuente de información suministrada por *Google*, circunscribiéndose a búsquedas realizadas en internet. A pesar del éxito de *ChatGPT*, existen otros modelos de lenguaje generativo que ya han entrado a formar parte del ecosistema digital de la IA y cuya popularidad es incipiente. Es el caso de *Copilot* de *Microsoft*. No obstante, se espera que la competencia entre *ChatGPT* y *Bard* (actual *Gemini*) impulse la innovación y el desarrollo de modelos de IA generativa aún más avanzados.

Futuros estudios deben extender este análisis amplificando los modelos analizados y las fuentes utilizadas, incluyendo el debate suscitado en redes sociales e integrando la *agenda setting* de los medios de comunicación de prensa. Además, la interpretación de los datos de *Google Trends* requiere precaución, ya que reflejan un interés relativo y no absoluto.

Otros estudios deben incluir nuevas metodologías cuantitativas fundamentadas en el total de publicaciones, impresiones o la tasa de *engagement* de los usuarios sobre *hashtags* de acuerdo con su interacción en redes sociales.

IV. Bibliografía consultada

BHARGAVA, C. y SHARMA, P. K., (Eds.), *Artificial intelligence: fundamentals and applications*. CRC Press, 2022.

BOE núm. 210, de 2 de septiembre de 2023. *Real Decreto 729/2023, de 22 de agosto, por el que se aprueba el Estatuto de la Agencia Española de Supervisión de Inteligencia Artificial*, 2023, <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2023-18911>

CHOW, A. R., *How ChatGPT Managed to Grow Faster than TikTok or Instagram*. 2023, <https://time.com/6253615/ChatGPT-fastest-growing/>

GALLEN-TORRES, C., ZAPATA-GONZÁLEZ, A. y ORTEGO-HERNANDO, J. L., «El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica», en *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 29, núm. 2, 2023, págs. 1-21. <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>

LIM, W. M., GUNASEKARA, A., PALLANT, J. L., PALLANT, J. I. y PECHENKINA, E., «Generative AI and the future of education: Ragnarök or reforma-

tion? A paradoxical perspective from management educators», en *The International Journal of Management Education*, vol. 21, núm. 2, 2023, págs. 100790. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790>

PRESIDENCIA ESPAÑOLA DEL CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. *Ley de inteligencia artificial: el Consejo y el Parlamento llegan a un acuerdo sobre las primeras normas del mundo para la IA*, 2023, <https://links.uv.es/ym-Odl2K>

ROGER MONZÓ, V. y CASTELLÓ SIRVENT, F., «Entre la creatividad humana y no humana. Territorios de la IA generativa en la educación superior», en *Revista Telos Fundación Telefónica*, 2023, <https://telos.fundaciontelefonica.com/entre-la-creatividad-humana-y-no-humana/>

RUDOLPH, J., TAN, S. y TAN, S., «ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education?», en *Journal of Applied Learning and Teaching*, vol. 6, núm. 1, 2023, <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>

SABZALIEVA, E. y VALENTINI, A., *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: guía de inicio rápido*. UNESCO, 2023, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa

TURING, A. M., «Computing Machinery and Intelligence», en *Mind*, vol. LIX, núm. 236, 1950, págs. 433-460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>.

CAPÍTULO 21

GUÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE *ChatGPT* EN LA UNIVERSIDAD EN FORMATOS REMOTOS E HÍBRIDOS Y EN MODALIDADES SÍNCRONAS Y ASÍNCRONAS

Fernando Castelló-Sirvent

*Profesor Ayudante Doctor
Universitat Politècnica de València
fernando.castello@upv.es*

Gregorio Izquierdo Llanes

*Profesor Titular de Universidad
Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED
gizquierdo@cee.uned.es*

I. Planteamiento

En contexto de la educación superior desarrollada en formatos remotos e híbridos, la implementación de *ChatGPT* surge como una herramienta potencialmente transformadora. Este estudio propone un protocolo de actuación para la integración de la IA Generativas de texto en la universidad, alcanzando los formatos remotos e híbridos, y las modalidades síncronas y asíncronas. El documento se presenta como una guía útil para el profesorado y las autoridades universitarias. El capítulo se despliega por medio de un decálogo de principios claves, orientado a la capacitación en inteligencia artificial y focalizado en el apoyo de un impulso consciente de esta innovación educativa. A lo largo del proceso de despliegue, se describen cinco fases secuenciales, que incluyen la preparación y el diseño previos, y la evaluación y el ajuste de los actos de evaluación, garantizando una incorporación metódica y reflexiva de *ChatGPT* en el proceso educativo por parte del profesorado.

Esta guía presenta un intento novedoso que destaca la oportunidad latente para enriquecer la pedagogía universitaria actual, apoyándose en *ChatGPT* para ofrecer un aprendizaje personalizado y accesible, al tiempo que se anima al alumnado a llevar una reflexión auto-crítico y se diseñan los mecanismos necesarios para preservar la integridad académica. El protocolo se estructura alrededor de un decálogo que discurre a lo largo de un proceso iterativo centrado en la alfabetización de la comunidad universitaria en el uso de la IA generativa.

Este estudio constituye un primer esfuerzo para clarificar las vías de despliegue responsable de la IA generativa en las enseñanzas universitarias. La guía detallada que se propone permite integrar *ChatGPT* de manera estratégica en la enseñanza universitaria, destacando su potencial de personalizar y enriquecer el aprendizaje. La rápida evolución de la IA y la variabilidad en la competencia digital de los usuarios requieren la atención a la diversidad entre el alumnado. Futuras investigaciones deberán desarrollar el protocolo propuesto, enfatizando las diferencias específicas de las diferentes tipologías de alumnado, tanto desde una perspectiva socio-demográfica como en atención a la tipología de estudios universitarios cursados.

1.1. Introducción

En el umbral del siglo XXI, la educación superior enfrenta un desafío sin precedentes y, al mismo tiempo, una oportunidad extraordinaria derivada de la digitalización y la globalización del conocimiento. La pandemia de COVID-19 aceleró una tendencia hacia modalidades de enseñanza remota e híbrida, evidenciando tanto la resiliencia como las limitaciones de nuestros sistemas educativos actuales. En este contexto, la integración de tecnologías avanzadas, como la inteligencia artificial (IA), y más específicamente, sistemas generativos de texto como *ChatGPT*, se presenta como un catalizador potencial para una transformación educativa profunda.

La adopción de *ChatGPT* en la educación superior no es simplemente una cuestión de incorporar nuevas herramientas tecnológicas, sino de reimaginar la pedagogía universitaria para hacerla más personalizada, accesible y comprometida con el desarrollo crítico y creativo de los estudiantes. Este escenario abre un abanico de posibilidades para superar barreras tradicionales de tiempo, espacio y recursos, permitiendo al estudiantado una experiencia de aprendizaje más rica y diversa.

Sin embargo, la integración efectiva de *ChatGPT* en los entornos educativos plantea desafíos significativos. Requiere de un marco bien estructurado que no solo considere las capacidades tecnológicas, sino también las necesidades pedagógicas, éticas y sociales de la comunidad universitaria. Es imperativo desarrollar un protocolo de actuación que guíe a los docentes y administradores en la implementación consciente y crítica de esta tecnología, asegurando que su uso enriquezca el proceso educativo sin comprometer la integridad académica o la equidad entre los estudiantes.

Este estudio se propone abordar dicho desafío, ofreciendo un protocolo detallado para la incorporación de *ChatGPT* en la enseñanza universitaria. A través de este documento, se busca no solo explorar el potencial de la IA para personalizar y enriquecer el aprendizaje, sino también establecer un marco de actuación que respete los principios pedagógicos fundamentales y fomente una integración tecnológica responsable y reflexiva.

1.2. Marco teórico

La inclusión de la Inteligencia Artificial generativa (IA) en la educación superior ha marcado un nuevo paradigma en la intersección de la tecnología y la academia. Los Modelos de Lenguaje Grande (LLM), con avances disruptivos como *ChatGPT* o *Bart*, ofrecen tanto oportunidades para mejorar la enseñanza y las prácticas laborales como desafíos relacionados con la pérdida de empleo y dilemas éticos¹.

La literatura actual subraya la reconfiguración inminente de las competencias laborales debido a la IA, que actúa a la vez como aliado y adversario en el mundo laboral². Los desarrollos recientes en la generación de texto mediante IA han tenido un gran impacto en actividades vinculadas a la economía del conocimiento, lo que ha generado debates significativos sobre la transformación de los recursos humanos y el desarrollo de competencias^{3/4/5}. Estos avances tecnológicos también han provocado discusiones académicas debido a su impacto en la productividad empresarial y las interrupciones que causan⁶.

Algunos autores han comenzado a realizar investigaciones participativas utilizando el ChatGPT desarrollado por IA y Open AI⁷, mientras que otros debaten sobre los límites de la creatividad de ChatGPT⁸. En este contexto, la

-
1. BOMMARITO, J., BOMMARITO, M., KATZ, D. M., & KATZ, J. GPT as Knowledge Worker: A Zero-Shot Evaluation of (AI) CPA Capabilities. *arXiv preprint arXiv:2301.04408*, 2023.
 2. AUSAT, A. M. A., MASSANG, B., EFENDI, M., NOFIRMAN, N., & RIADY, Y. Can ChatGPT Replace the Role of the Teacher in the Classroom: A Fundamental Analysis. *Journal on Education*, 5(4), 16100-16106, 2023.
 3. NISZCZOTA, P., & ABBAS, S. GPT as a Financial Advisor. *SSRN 4384861*, 2023.
 4. CHEN, E. Generate labeled training data using Prompt Programming and GPT-3. An example of Big Five Personality Classification. *arXiv preprint arXiv:2303.12279*, 2023.
 5. EUBANKS, B. *Artificial intelligence for HR: Use AI to support and develop a successful workforce*. Kogan Page Publishers, 2022.
 6. KHOSRAVI, H., SHAFIE, M. R., HAJIABADI, M., RAIHAN, A. S., & AHMED, I. Chatbots and *ChatGPT*: A Bibliometric Analysis and Systematic Review of Publications in Web of Science and Scopus Databases. *arXiv preprint arXiv:2304.05436*, 2023.
 7. OSTERRIEDER, J., & GPT, C. A Primer on Deep Reinforcement Learning for Finance. *SSRN 4316650*, 2023.
 8. DA SILVA, J. A. T. Is *ChatGPT* a valid author?. *Nurse Educ. Pract.*, 68, 103600, 2023.

IA generativa plantea diversos desafíos y oportunidades, especialmente en la educación superior⁹.

Por otro lado, en las universidades, se espera que los estudiantes desarrollen habilidades metacognitivas avanzadas, esenciales para la reflexión y el entendimiento de los procesos de pensamiento¹⁰. La metacognición es crucial para la ejecución y supervisión de actividades, así como para la autoconciencia y la gestión de desafíos diarios y relaciones sociales¹¹. Es preocupante que algunos estudiantes carezcan de habilidades básicas de aprendizaje, como resumir o evaluar¹².

La IA generadora de texto impulsa la economía del conocimiento y el desarrollo de competencias, y la aplicación de metodologías activas en el aula mejora el aprendizaje y la toma de decisiones¹³. La educación superior debe adaptarse a estos cambios y promover metodologías que fomenten la autorregulación y la autoconciencia, buscando una comprensión más profunda y superando las limitaciones de las conferencias tradicionales¹⁴.

La colaboración y el estudio de casos son fundamentales para el desarrollo de la metacognición. Este artículo se basa en los avances recientes de la literatura y busca expandir el conocimiento en esta área y proporcionar evidencia empírica sobre las percepciones de los estudiantes en relación con la generación de análisis estratégicos aplicados a estudios de casos. Nuestra investigación tiene dos objetivos: primero, describir la experiencia de aprendizaje utilizando *ChatGPT 3.5* para resolver estudios de casos en grupos con apoyo docente; segundo, analizar las percepciones de los estudiantes sobre la IA en tres dimensiones: confiabilidad y calidad de los resultados, creatividad y originalidad de los resultados, e impacto en la empleabilidad. El documento se organiza en las secciones que siguen: descripción de los objetivos, presentación y discusión de los resultados, y extensión de las conclusiones de este estudio, sus limitaciones y la proposición de futuras líneas de investigación.

-
9. SHIDIQ, M. The use of artificial intelligence-based ChatGPT and its challenges for the world of education; from the viewpoint of the development of creative writing skills. En *Proc. Int. Conf. Educ., Soc., Humanity*, 1(1), 360-364, 2023.
 10. DIMAGGIO, G., & LYSAKER, P. H. *Metacognition and severe adult mental disorders: From basic research to treatment*. Routledge, London, 2000.
 11. SCHRAW, G. Promoting General Metacognitive Awareness. En *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice* (Ed. H. J. Hartman), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 3-16, 2001.
 12. BURON, J. *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Mensajero, Bilbao, 1996.
 13. JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., & SMITH, K. A. *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Interaction Book Company, 2000.
 14. DUCH, B. J., GROH, S. E., & ALLEN, D. E. *The Power of Problem-Based Learning*. Stylus Publishing, 2001.

II. Objeto de análisis

2.1. Propósito

La integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación superior representa un avance significativo hacia la personalización y la mejora del aprendizaje estudiantil. En particular, la adopción de herramientas como *ChatGPT* promete transformar la dinámica educativa, ofreciendo posibilidades inéditas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y reflexivo. Este enfoque requiere, en primer lugar, una comprensión profunda de las capacidades y limitaciones inherentes a estas tecnologías. *ChatGPT*, con su habilidad para generar respuestas y contenidos personalizados, se postula como un recurso valioso para adaptar el proceso educativo a las necesidades individuales de cada estudiante. No obstante, es fundamental reconocer que, aunque estas herramientas pueden simular conversaciones y proporcionar información relevante, su eficacia se encuentra restringida por la calidad y la precisión del conocimiento que han sido entrenadas para procesar. Esto subraya la importancia de una supervisión pedagógica que garantice la alineación del contenido generado con los objetivos educativos.

Además de explorar las posibilidades que *ChatGPT* ofrece, es crucial identificar y adherirse a principios éticos y pedagógicos sólidos que orienten su incorporación en el aula. La integración de la IA debe perseguir el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes. Este enfoque implica respetar la dignidad y la diversidad del alumnado, asegurando que el uso de la IA contribuya a un entorno educativo equitativo e inclusivo.

La transición hacia una educación asistida por IA conlleva la necesidad de una guía práctica que detalle el proceso de integración de *ChatGPT* de manera efectiva. La elaboración de un protocolo detallado para su implementación debe abarcar desde la fase inicial de planificación y diseño hasta la evaluación y el ajuste continuo, basándose en la retroalimentación obtenida. Este proceso debe contemplar la adaptación de estrategias específicas para entornos remotos, híbridos, síncronos y asíncronos, garantizando que la tecnología se emplee de manera que maximice su impacto positivo en el aprendizaje. En entornos remotos, por ejemplo, *ChatGPT* puede servir como un recurso invaluable para mantener la interacción y la participación de los estudiantes, mientras que en contextos híbridos puede facilitar la creación de experiencias de aprendizaje integradas que benefician tanto a participantes presenciales como en línea.

Finalmente, la efectiva integración de *ChatGPT* en la educación superior exige un enfoque proactivo hacia la capacitación y alfabetización digital de la comunidad universitaria. Es imperativo desarrollar programas de capaci-

tación dirigidos a docentes y administrativos, que no solo aborden las habilidades técnicas necesarias para utilizar estas herramientas, sino que también fomenten una comprensión crítica de sus implicaciones éticas y pedagógicas. Además, es esencial promover espacios de diálogo y reflexión sobre el papel de la IA en la educación, incentivando a toda la comunidad universitaria a explorar colectivamente las oportunidades y desafíos que estas tecnologías presentan. Este enfoque colaborativo es fundamental para garantizar que la adopción de *ChatGPT* y otras herramientas de IA se realice de manera que enriquezca el entorno educativo, alentando la innovación pedagógica y la excelencia académica.

Este estudio tiene como finalidad establecer un marco conceptual para la integración de la IA en la educación superior que permita examinar las capacidades y limitaciones de *ChatGPT*, destacando su potencial para personalizar la experiencia educativa y promover un aprendizaje autónomo y reflexivo. De igual modo, se pretende identificar los principios éticos y pedagógicos que deben guiar la incorporación de la IA en el aula, asegurando que su uso apoye los objetivos educativos y respete la dignidad y diversidad de todos los estudiantes.

Además, este capítulo desarrolla una guía práctica para implementar *ChatGPT* en el aula, fomentando la capacitación y alfabetización digital de la comunidad universitaria en su conjunto, extendiendo sus efectos entre profesores y alumnado. En este sentido, se enfatiza la necesidad de desarrollar programas específicos para la integración de esta nueva tecnología, al tiempo que se anima a las autoridades universitarias a promover espacios de diálogo y reflexión crítica sobre el papel de la IA en la educación superior. En definitiva, se invita a todos los actores participantes a llevar a cabo un trabajo intenso de exploración y análisis de las posibilidades, riesgos y oportunidades que presenta la IA para la transformación de la enseñanza universitaria.

2.2. Análisis

La inteligencia artificial generativa, como *ChatGPT*, destaca por su habilidad para procesar y generar lenguaje natural, ofreciendo respuestas y contenidos que pueden ser altamente personalizados y relevantes para las necesidades educativas específicas. Esta capacidad permite una interacción dinámica entre estudiantes y tecnología, facilitando un aprendizaje autónomo y adaptativo que puede ajustarse al ritmo y estilo de cada individuo. Sin embargo, la eficacia de *ChatGPT* está limitada por su comprensión contextual y la precisión de la información proporcionada, lo que requiere una supervisión y orientación constante por parte del educador para garantizar la veracidad y relevancia del contenido generado.

La integración de *ChatGPT* en la educación debe estar fundamentada en principios éticos sólidos, como la equidad, la privacidad y la integridad académica, así como en principios pedagógicos que promuevan un aprendizaje

profundo y significativo. Es crucial que la implementación de IA en el aula no solo busque la eficiencia o la novedad tecnológica, sino que también apoye el desarrollo crítico, creativo y reflexivo de los estudiantes. Esto implica diseñar experiencias de aprendizaje que utilicen *ChatGPT* para fomentar la indagación, el debate y la reflexión, en lugar de relegar la tecnología a un rol de mera fuente de información o sustituto del docente.

2.3. Guía práctica para la implementación de ChatGPT

La implementación de *ChatGPT* en la educación superior requiere un enfoque metódico y reflexivo que abarque varias fases secuenciales:

- Fase de Preparación: Evaluación de necesidades y definición de objetivos educativos específicos que *ChatGPT* puede ayudar a alcanzar.
- Fase de Diseño: Desarrollo de actividades y materiales didácticos que integren *ChatGPT* de manera efectiva, asegurando que complementen y enriquezcan el currículo existente.
- Fase de Implementación: Introducción progresiva de *ChatGPT* en el aula, acompañada de formación y apoyo continuo para docentes y estudiantes.
- Fase de Evaluación: Monitoreo y análisis del impacto de *ChatGPT* en el proceso de aprendizaje, utilizando retroalimentación para realizar ajustes.
- Fase de Ajuste: Modificación de estrategias y prácticas basadas en evaluaciones para optimizar la integración de *ChatGPT*.

Resulta central comprender que los entornos remotos, híbridos, síncronos y asíncronos presentan desafíos y oportunidades únicos para la integración de *ChatGPT*:

- Entornos Remotos: *ChatGPT* puede facilitar la interacción y el empoderamiento al proporcionar respuestas inmediatas y personalizadas a las consultas de los estudiantes.
- Entornos Híbridos: La IA puede ser utilizada para crear experiencias de aprendizaje cohesivas que unan a estudiantes presenciales y remotos, ofreciendo recursos accesibles para ambos grupos.
- Modalidades Síncronas: *ChatGPT* puede enriquecer las discusiones en tiempo real, actuando como un asistente virtual que proporciona información relevante y estimula el debate.
- Modalidades Asíncronas: La tecnología puede ofrecer apoyo personalizado fuera del horario de clases, permitiendo a los estudiantes explorar contenidos a su propio ritmo.

La efectividad de *ChatGPT* como herramienta educativa depende en gran medida de la habilidad de docentes y administrativos para utilizarla de

manera efectiva. Esto requiere programas de capacitación que no solo aborden aspectos técnicos, sino que también enfatizen una comprensión crítica de cómo la IA puede ser utilizada para complementar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos programas deben incluir talleres, seminarios y recursos en línea que cubran desde fundamentos básicos hasta estrategias avanzadas para integrar *ChatGPT* en el aula.

Es vital establecer foros de discusión y reflexión que permitan a la comunidad universitaria compartir experiencias, desafíos y mejores prácticas relacionadas con el uso de *ChatGPT*. Estos espacios pueden facilitar una evaluación continua de las implicaciones éticas, pedagógicas y sociales de la IA en la educación, promoviendo una cultura de innovación consciente y reflexiva.

Este desarrollo detallado de los objetivos proporciona una base sólida para comprender cómo *ChatGPT* puede ser integrado de manera efectiva en la educación superior, respetando principios éticos y pedagógicos, y adaptándose a las necesidades específicas de diferentes entornos de aprendizaje.

III. Conclusiones

La integración de la Inteligencia Artificial (IA), específicamente a través de herramientas como *ChatGPT*, en la educación superior se ha establecido como un avance prometedor hacia la personalización y mejora del aprendizaje. Esta investigación ha desarrollado un marco conceptual que no solo examina las capacidades y limitaciones de estas tecnologías para personalizar la experiencia educativa y fomentar un aprendizaje más autónomo y reflexivo, sino que también subraya la importancia de adherirse a principios éticos y pedagógicos fundamentales. Este enfoque asegura que la incorporación de la IA en el aula apoye los objetivos educativos y respete la dignidad y diversidad de todos los estudiantes, estableciendo un balance entre la innovación tecnológica y la integridad académica.

Además, este capítulo ha desarrollado una guía práctica detallada que describe las fases secuenciales para la integración efectiva de *ChatGPT*. Desde la fase de planificación y diseño hasta la evaluación y ajuste continuo, se han formulado estrategias específicas adaptadas a entornos remotos, híbridos, síncronos y asíncronos. Estas estrategias están diseñadas para maximizar el impacto positivo de *ChatGPT* en el aprendizaje, promoviendo una educación más interactiva, accesible y adaptativa a las necesidades individuales de los estudiantes.

Para complementar la implementación tecnológica, se ha enfatizado la importancia de fomentar la capacitación y alfabetización digital dentro de la comunidad universitaria. Los programas de capacitación dirigidos a docentes y administrativos han sido fundamentales para asegurar el uso efectivo de *ChatGPT*, enfocándose tanto en las habilidades técnicas necesarias como en una comprensión crítica de sus implicaciones éticas y pedagógicas. Ade-

más, los espacios de diálogo y reflexión crítica sobre el papel de la IA en la educación han alentado a la comunidad universitaria a explorar de manera conjunta las posibilidades y desafíos que presenta esta tecnología, promoviendo una cultura de aprendizaje continuo y adaptación frente a los avances tecnológicos.

La integración de *ChatGPT* en la educación superior no solo ha abierto nuevas avenidas para la personalización del aprendizaje y el desarrollo de habilidades autónomas en los estudiantes, sino que también ha reafirmado la importancia de una implementación consciente y éticamente responsable de la tecnología. Al establecer un marco sólido que equilibra la innovación con principios pedagógicos y éticos, y al fomentar una comunidad educativa capacitada y críticamente comprometida con la tecnología, se sientan las bases para una educación superior que es a la vez innovadora y respetuosa con los valores fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje.

Una limitación de este estudio es su carácter exploratorio y la ausencia de casos de uso posteriores a su implementación. Futuros trabajos deben avanzar en este análisis y permitir una discusión proactiva sobre las diferentes casuísticas identificadas en la aplicación práctica de los protocolos descritos. Próximas investigaciones deberán prestar una atención diferencial a los protocolos de actuación en función del nivel de la formación impartida (grado o máster), la tipología de enseñanza utilizada (presencial o a distancia) y, en particular, el área de conocimiento de las enseñanzas universitarias, enfatizando las diferencias entre estudios universitarios basados en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (grados y postgrados STEM) y estudios universitarios no basados en ciencias (grados y postgrados no STEM).

Agradecimientos

Este capítulo es un resultado de producción académica de la estancia de investigación de Fernando Castelló-Sirvent en el Departamento de Economía Aplicada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

IV. Bibliografía consultada

AUSAT, A. M. A., MASSANG, B., EFENDI, M., NOFIRMAN, N. & RIADY, Y., Can ChatGPT Replace the Role of the Teacher in the Classroom: A Fundamental Analysis. *Journal on Education*, 5(4), 16100-16106, 2023.

BOMMARITO, J., BOMMARITO, M., KATZ, D. M. & KATZ, J. GPT as Knowledge Worker: A Zero-Shot Evaluation of (AI) CPA Capabilities. *arXiv preprint arXiv:2301.04408*, 2023.

BURON, J. Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Mensajero, Bilbao, 1996.

- CHEN, E.**, Generate labeled training data using Prompt Programming and GPT-3. An example of Big Five Personality Classification. *arXiv preprint arXiv:2303.12279*, 2023.
- DA SILVA, J. A. T.** Is *ChatGPT* a valid author?. *Nurse Educ. Pract.*, 68, 103600, 2023.
- DIMAGGIO, G. & LYSAKER, P. H.**, Metacognition and severe adult mental disorders: From basic research to treatment. Routledge, London, 2000.
- DUCH, B. J., GROH, S. E. & ALLEN, D. E.** The Power of Problem-Based Learning. Stylus Publishing, 2001.
- EUBANKS, B.** Artificial intelligence for HR: Use AI to support and develop a successful workforce. Kogan Page Publishers, 2022.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. & SMITH, K. A.**, Active Learning: Cooperation in the College Classroom. Interaction Book Company, 2000.
- KHOSRAVI, H., SHAFIE, M. R., HAJIABADI, M., RAIHAN, A. S. & AHMED, I.**, Chatbots and *ChatGPT*: A Bibliometric Analysis and Systematic Review of Publications in Web of Science and Scopus Databases. *arXiv preprint arXiv:2304.05436*, 2023.
- NISZCZOTA, P. & ABBAS, S.** GPT as a Financial Advisor. *SSRN 4384861*, 2023.
- OSTERRIEDER, J. & GPT, C.** A Primer on Deep Reinforcement Learning for Finance. *SSRN 4316650*, 2023.
- SCHRAW, G.** Promoting General Metacognitive Awareness. En *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice* (Ed. H. J. Hartman), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 3-16, 2001.
- SHIDIO, M.** The use of artificial intelligence-based ChatGPT and its challenges for the world of education; from the viewpoint of the development of creative writing skills. En *Proc. Int. Conf. Educ., Soc., Humanity*, 1(1), 360-364, 2023.

CAPÍTULO 22

EL DERECHO ADMINISTRATIVO SÍ ES MATERIA PARA TRABAJADORES SOCIALES

María Magnolia Pardo López

*Profesora Titular Derecho administrativo
Facultad de Derecho-Universidad de Murcia
magnolia@um.es*

I. De la tantas veces señalada aridez del Derecho administrativo

Constituye un auténtico tópico, ya manido, la aridez predicada del Derecho administrativo como disciplina, por no emplear calificativos menos amables. Acusado de abstracto, complejo, plúmbeo, gris o inabarcable por los estudiantes, hace ya tiempo que los profesores de esta disciplina son conscientes de no poder competir con la fascinación suscitada por el Derecho penal, el deslumbramiento producido por el Derecho internacional o la cálida atracción generada por un siempre sentido como próximo Derecho civil.

Si esta situación se produce de forma significativa en los estudios de Derecho, netamente jurídicos, en los que las asignaturas de la disciplina suelen ser relegados a los últimos cursos o distribuidos entre el segundo, tercer y cuarto año de la carrera, las condiciones se agravan significativamente cuando en grados no jurídicos se incorpora a sus planes de estudios una asignatura, habitualmente básica, de Derecho administrativo «compactado» y sin el asidero previo que proporcionan otras disciplinas afines, como el Derecho constitucional.

Esta viene a ser la realidad con la que se enfrentan los futuros trabajadores sociales. En la universidad de la que formo parte, la asignatura Derecho administrativo se imparte en primer curso del grado en Trabajo Social (al

menos, eso sí, en el segundo cuatrimestre), sin que los estudiantes tengan suficiente formación jurídica previa. Esta circunstancia, sumada a la densidad y complejidad propias de la disciplina *per se* y lo extenso del programa de la asignatura tal como ha sido concebida para esta titulación, dificulta más de lo deseable la comprensión y aprovechamiento de las explicaciones, requiriendo un esfuerzo añadido tanto por parte de los estudiantes como del profesorado.

Tras ocho años de experiencia —en lapsos intermitentes de tiempo— impartiendo la asignatura de Derecho administrativo en el grado en Trabajo Social se ha podido comprobar en primera persona la inadecuación de los manuales existentes en el mercado, incluso los pensados para titulaciones no jurídicas como es el caso, para conseguir captar el interés sincero y la implicación de los estudiantes con la disciplina.

Ha de hacerse aquí y ahora, necesariamente, un inciso para dejar claro que en ello nada tiene que ver la calidad de los manuales elegidos, intachables desde el punto de vista de un profesor de Derecho administrativo¹. Antes bien, la causa habría que buscarla, muy posiblemente, en la falta de conocimientos jurídicos previos por parte del alumnado, así como, de modo destacado, en la falta de conexión explícita entre los contenidos del manual con el Trabajo Social.

La primera circunstancia es, mientras no se modifique el plan de estudios, insalvable. No así la segunda, si bien se ha de reconocer que en un primer momento todos los esfuerzos de esta profesora se concentraron en simplificar la materia en clave estrictamente jurídica, con esa visión sesgada del jurista que se mira a sí mismo en el espejo sin mirar a su alrededor.

Desde estos planteamientos asumidos en un primer momento, que bien podríamos calificar de «normocéntricos», tampoco la elaboración de materiales propios (temas, PP para guiar las explicaciones en clase, casos prácticos) resultaba plenamente satisfactoria, pese a observarse una mejora de la tasa de éxito y la tasa de rendimiento.

Difícilmente se podían lograr los resultados esperados sin liberarse del lastre original de simplificar la materia en clave exclusivamente jurídica, pues tal vez no fuese esa la clave, el nudo gordiano a desenmarañar. Quizás lo primordial para conseguir despertar interés y motivación por el estudio del Derecho administrativo en los futuros trabajadores sociales era evidenciar de forma palmaria la importancia de éste para su correcto desenvolvimiento profesional.

1. Los manuales utilizados han sido, GAMERO CASADO, E. y FERNÁNDEZ RAMOS, S. *Manual Básico de Derecho administrativo*, Tecnos, Madrid (siempre la edición más reciente) y GAMERO CASADO, E., FERNÁNDEZ RAMOS, S. y MORA RUIZ, M., *Derecho administrativo para estudios no jurídicos*, Tecnos, Madrid (siempre la edición más reciente).

II. Anatomía del proyecto de innovación docente «Derecho administrativo para trabajadores sociales: diseño de actividades participativas en el aula orientadas a una mejor comprensión de los contenidos teóricos»

Con el proyecto de innovación docente «Derecho administrativo para trabajadores sociales: diseño de actividades participativas en el aula orientadas a una mejor comprensión de los contenidos teóricos»² el objetivo perseguido ha sido diseñar y distribuir entre los estudiantes asistentes (¡la olvidada y esencial asistencia!) una serie de actividades participativas que ellos habían de desarrollar, resolver y exponer semanalmente en clase, tras una breve explicación teórica por parte de la profesora. Las actividades formativas han sido concebidas para su realización en grupo. Los resultados o soluciones debían ser expuestos en clase.

Inicialmente, la intención era entregar a cada grupo una actividad diferente, de modo que la exposición pública de sus conclusiones contribuyese a completar el estudio de la disciplina, como si se tratase, al menos parcialmente, de una clase invertida.

Asimismo, en cada actividad se procuraba introducir elementos novedosos y diferenciadores de las anteriores tareas, tales como realización contrarreloj, evaluación por el resto de los compañeros, obtención de una ínfima puntuación extra o actividad sorpresa de repaso de contenidos, entre otros.

La intención de estas actividades es triple: a) facilitar la comprensión de la asignatura y, de ese modo, el estudio de los estudiantes, así como su capacidad para aplicarlos en la práctica; b) capacitar a los estudiantes para ampliar conocimientos por ellos mismos, tomando como referencia tanto materiales normativos como jurisprudenciales que son proporcionados junto con la actividad participativa; c) aumentar el interés de los estudiantes por la asignatura, presentándola como necesaria para su ejercicio como profesionales del Trabajo Social en un futuro.

Para lograr el objetivo propuesto, se ha contado con la participación en el proyecto de innovación docente del profesor Molina Cano, con una amplia trayectoria docente en la Facultad de Trabajo Social, de la que en la actualidad es decano, así como con la colaboración totalmente desinteresada de cinco estudiantes que han superado ya la asignatura y han ofrecido su visión de las actividades como alumnos desde una total honestidad.

2. R-1179/2022, Resolución definitiva del Rector de la Universidad de Murcia por la que resuelve la convocatoria para promover proyectos y acciones de innovación y mejora en la Universidad de Murcia para el curso 2022/2023.

Este proyecto está orientado a diseñar una serie de materiales docentes de contenido teórico-práctico específicamente pensados para futuros trabajadores sociales, utilizando normativa y supuestos que están directamente relacionados con la que será su práctica profesional en el futuro, en campos como la inmigración, los servicios sociales, la dependencia o la vivienda, por poner algunos ejemplos destacados. Dichos materiales permitirán, o deberían permitir, la realización de actividades participativas durante todo el curso, vinculados a los distintos temas de la asignatura. En el mundo editorial no existen materiales de estas características tan específicas.

De este modo se pone el acento en implicar a los estudiantes en el desarrollo de las explicaciones y en combatir así el absentismo, además de intentar lograr una mejora de los resultados académicos como consecuencia natural de lo anterior.

Asimismo, se espera que aumente el interés subjetivo de los estudiantes por la disciplina, al percibirla como útil y decisiva para su formación.

Una equilibrada distribución de las actividades requería, en primer lugar, la elaboración de un cronograma. La asignatura Derecho administrativo se cursa en el segundo cuatrimestre de primer curso del grado en Trabajo Social, tal como se ha indicado con anterioridad, lo que significa que dispone de catorce semanas lectivas para ser impartida.

En este marco temporal que viene dado al profesorado, se han diseñado once actividades formativas, lo que supone una actividad por tema. No se han realizado actividades formativas ni la primera ni la última semana, como tampoco la semana en que tuvieron lugar las fiestas de la facultad, en la que se programó un parcial. Se ha procurado que hubiese una actividad por semana, pero en ocasiones las actividades se han acumulado.

Las actividades se han programado con antelación suficiente, pero, no obstante, se han distribuido a los estudiantes en clase, directamente, en formato papel. El elemento sorpresa se ha buscado de forma expresa, para mantener un cierto nivel de expectativa de los estudiantes, quienes no tenían acceso a la actividad formativa con anterioridad a su realización a través de la herramienta «tareas» del aula virtual de la UMU, como suele ser habitual.

En el diseño de las actividades los dos profesores participantes en el proyecto, Molina Cano y Pardo López, han contado, como ya se ha indicado, con la colaboración decisiva y desinteresada de cinco estudiantes que ya habían cursado y superado la asignatura, para poder tener presente la perspectiva del estudiante, el grado de dificultad y el interés de la temática elegida. La colaboración con estos estudiantes ha sido especialmente fructífera y gratificante. La actividad se les presentaba ya diseñada con carácter siempre provisional y modificable como consecuencia de su intervención, para que ellos indicasen con precisión dónde detectaban problemas y propusieran mejoras.

Las actividades formativas, en apariencia, tienen formato de caso práctico, pero se han concebido para aproximarse a ciertos contenidos teóricos de la asignatura que el estudiante descubre y aprende por mi primera vez con la

realización de tales actividades al entrar en contacto con legislación no estudiada hasta la fecha, con jurisprudencia que interpreta el sentido de la ley o con cuestiones problemáticas no explicadas con anterioridad.

2.1. Algunos ejemplos de actividades formativas

Es importante insistir en que este planteamiento de enseñanza del Derecho administrativo mediante la combinación de clase magistral y actividades formativas requiere la preparación de once supuestos diferentes entre sí en su estructura para cada curso académico. Por otro lado, desde una perspectiva temporalmente más amplia y trascendiendo el curso académico, es muy deseable diseñar distintas actividades sobre los diversos temas del programa, para evitar la repetición de las mismas año tras año. Los estudiantes siempre obtienen acceso a casos prácticos y todo tipo de tareas de cursos anteriores y en este tipo de diseños curriculares el elemento sorpresa es determinante. Es incluso muy útil y conveniente mantener una apariencia de identidad entre las actividades correspondientes a un mismo tema, pero introduciendo cambios sutiles no perceptibles por ellos para así buscar el asombro.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, se han diseñado actividades formativas de las que a continuación se ofrecen breves pinceladas.

Tema 1. Concepto de Derecho administrativo.

Se trata de una actividad formativa orientada a que los estudiantes aprendan a diferenciar entre situaciones reguladas por Derecho administrativo y situaciones reguladas por otras ramas del Ordenamiento jurídico (civil, penal, constitucional, tributario, mercantil).

Se les pide que, en un listado de situaciones descritas de forma lacónica, indiquen cuáles están sujetas a Derecho administrativo o tributario y cuáles están sujetas de Derecho privado (civil o mercantil). Se suelen deslizar algunos supuestos «capciosos» para generar debate, para que comprendan la amplitud de los conocimientos jurídicos que requiere una formación jurídica integral y para que aprendan a cuestionarse a sí mismos. A modo de orientación, se apuntan algunas de las situaciones que se les plantean:

- 1.º) La elección del rector de la Universidad de Murcia.
- 2.º) La elección de diputados y senadores.
- 3.º) La concesión de una beca por parte del Ministerio de Universidades a un estudiante de la UCAM.
- 4.º) La concesión de una beca por parte del Ministerio de Universidades a un estudiante de la UMU.
- 5.º) La concesión de una beca por parte del Banco Santander a un estudiante de la UMU.

- 6.º) El enterramiento de una persona fallecida en un cementerio municipal.
- 7.º) El funeral de una persona fallecida.
- 8.º) La creación de un colegio privado en el que se imparte primaria, ESO y Bachiller.
- 9.º) La utilización de los montes comunales en una aldea gallega.
- 10.º) La designación del consejero delegado de Suelas y Tacones SA.
- 11.º) El cobro de una deuda tributaria.
- 12.º) El cobro de una deuda por impago de alquiler.
- 13.º) La indemnización procedente por haber sufrido una caída en la casa de campo de Pepe por el mal estado de una baldosa.
- 14.º) La indemnización procedente por haber sufrido una caída en la facultad de Trabajo Social por el mal estado de una baldosa.
- 15.º) La indemnización procedente por los daños causados por la caída de una rama del ficus de la plaza de Santo Domingo.
- 16.º) La indemnización a la AP como consecuencia de los daños causados por un sujeto que prende fuego deliberadamente a un edificio público perteneciente a la misma.
- 17.º) El ingreso en una Universidad pública.
- 18.º) El ingreso en una Universidad privada.
- 19.º) El desalojo de una vivienda por impago de la hipoteca.
- 20.º) La concesión de una vivienda social a una familia vulnerable.
- 21.º) El desalojo de un edificio que amenaza ruina.

Tema 2. Fuentes del Derecho administrativo.

Para completar los contenidos propios de este tema se diseña una actividad formativa orientada a que los estudiantes aprendan a buscar por sí mismos en el BOE y también a diferenciar entre concretas normas jurídicas de distinto rango (leyes orgánicas, ordinarias, real decreto-ley, real decreto legislativo, reglamentos) y procedencia (normas estatales, autonómicas y de Derecho internacional), así como distinguir las normas jurídicas de los actos administrativos.

Se pide a los estudiantes que busquen en los distintos boletines oficiales publicados las disposiciones normativas —preferentemente relacionadas con su formación académica y su desempeño profesional— y actos de naturaleza variada que se les indican en el listado generoso, tales como leyes, disposiciones de carácter general, actos administrativos y anuncios oficiales de diversa índole. A modo orientativo, valga el siguiente listado:

- 1.º) Ley 13/2008, de 3 de diciembre, de servicios sociales de Galicia.

- 2.º) Real Decreto Legislativo 8/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social.
- 3.º) Sentencia del TEDH de 8/3/2022 (Reyes Jiménez contra España) en la que se declara que la ausencia de consentimiento informado por escrito para una intervención quirúrgica supone la vulneración del derecho fundamental al respeto de la vida privada y familiar del art. 8 del Convenio Europeo de Derechos Humanos (CEDH).
- 4.º) Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña.
- 5.º) Orden UNI/59/2023, de 16 de enero, por la que se modifica la Orden UNI/593/2021, de 2 de junio, por la que se crea y regula la Mesa única de contratación.
- 6.º) Convenio para la protección de los derechos humanos y la dignidad del ser humano con respecto a las aplicaciones de la Biología y la Medicina, hecho en Oviedo el 4 de abril de 1997.
- 7.º) Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.
- 8.º) Ley Orgánica 5/1987, de 30 de julio, de Delegación de Facultades del Estado en las Comunidades Autónomas en relación con los transportes por carretera y por cable.
- 9.º) Acuerdo de 25 de febrero de 2010, del Pleno del Consejo General del Poder Judicial, por el que se aprueba el Reglamento 1/2010, que regula la provisión de plazas de nombramiento discrecional en los órganos judiciales.
- 10.º) Real Decreto 8/2020, de 12 de enero, por el que se nombran ministros del Gobierno.
- 11.º) Resolución de 16 de junio de 2021, de la Dirección General de Personal del Servicio Andaluz de Salud, por la que se aprueban las bases generales de las convocatorias que han de regir los procesos selectivos de concurso-oposición por el sistema de acceso libre, para cubrir plazas básicas vacantes de categorías y especialidades en desarrollo de las Ofertas de Empleo Público de los Centros Sanitarios del Servicio Andaluz de Salud aprobadas mediante el Decreto 626/2019, de 27 de diciembre, el Decreto 194/2020, de 1 de diciembre, y el Decreto 181/2021, de 15 de junio, por los que se aprueban las Ofertas de Empleo Público para los años 2019, 2020 y 2021 de los Centros Sanitarios del Servicio Andaluz de Salud.
- 12.º) Ley 3/2014, de 27 de marzo, por la que se modifica el Texto Refundido de la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios y otras leyes complementarias, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2007, de 16 de noviembre.

- 13.º) Bando de Alcaldía del Ayuntamiento de Guadarrama, de 8 de junio de 2022, sobre instalación de puestos en la feria de artesanía.
- 14.º) Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal.
- 15.º) Ordenanza municipal para la protección y tenencia de los animales de compañía en el término municipal de Cartagena, de 8 de junio de 2022.
- 16.º) Reglamento de Organización y Funcionamiento del Defensor del Pueblo, aprobado por las Mesas del Congreso y del Senado, a propuesta del Defensor del Pueblo, en su reunión conjunta de 6 de abril de 1983.
- 17.º) Real Decreto Legislativo 5/2000, de 4 de agosto, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley sobre Infracciones y Sanciones en el Orden Social.
- 18.º) Orden EFP/89/2023, de 27 de enero, por la que, a propuesta de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en ejecución de sentencia, se nombra funcionaria de carrera del Cuerpo de Maestros a doña Esther Albadalejo Vera.
- 19.º) Real Decreto de 14 de septiembre de 1882 por el que se aprueba la Ley de Enjuiciamiento Criminal.
- 20.º) Real Decreto-ley 8/2017, de 12 de mayo, por el que se modifica el régimen de los trabajadores para la prestación del servicio portuario de manipulación de mercancías dando cumplimiento a la Sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea de 11 de diciembre de 2014, recaída en el Asunto C-576/13 (procedimiento de infracción 2009/4052).
- 21.º) Real Decreto-ley 6/2022, de 29 de marzo, por el que se adoptan medidas urgentes en el marco del Plan Nacional de respuesta a las consecuencias económicas y sociales de la guerra en Ucrania.
- 22.º) 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.
- 23.º) Real Decreto-ley 25/2020, de 3 de julio, de medidas urgentes para apoyar la reactivación económica y el empleo.
- 24.º) Sentencia Tribunal Constitucional 213/2005, de 21 de julio de 2005. Cuestión de inconstitucionalidad 4441/1998. Planteada por el Juzgado de lo Social de Zamora sobre el apartado 3 del art. 203 de la Ley general de la Seguridad Social, Texto Refundido aprobado por Real Decreto Legislativo 1/1994, de 20 de junio, en la redacción dada por el art. 40 de la Ley 66/1997, de 30 de diciembre, de medidas fiscales, administrativas y de orden social.

- 25.º) Edicto de 8 de febrero de 2023 en procedimiento contencioso-administrativo número 35/2022 (Juzgado de Primera Instancia, Badajoz).
- 26.º) Ley 20/2014, de 29 de octubre, por la que se delega en el Gobierno la potestad de dictar diversos textos refundidos, en virtud de lo establecido en el artículo 82 y siguientes de la Constitución Española.
- 27.º) Resolución de 8 de febrero de 2023, de la Universidad de Salamanca, por la que se convoca concurso de acceso a plaza de cuerpos docentes universitarios.
- 28.º) Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local.
- 29.º) Orden TMA/1358/2022, de 12 de diciembre, por la que se concede el Premio Nacional de Arquitectura correspondiente al año 2022.
- 30.º) Resolución A/ES-11/L.1 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, aprobada el 2 de marzo de 2022, condenando la invasión rusa de Ucrania.

A continuación, se pide a los estudiantes que respondan a una serie de preguntas sencillas que pondrán de manifiesto si el estudiante ha comprendido correctamente los contenidos teóricos estudiados:

- a) Agrupe, de un lado, las leyes formales y, de otro, las normas con rango de ley equiparado a ellas.
- b) Agrupe, de un lado, los actos y disposiciones que procedan directamente del órgano estatal encargado de su elaboración y, de otro, agrupe las normas y actos elaborados por el órgano correspondiente de la CA.
- c) Señale, si lo hubiera, algún supuesto de reglamento ejecutivo.
- d) Indique si existe alguna norma proveniente de un sistema de fuentes internacional.
- e) Indique los actos que no proceden de la AP.
- f) Indique si existe alguna norma jurídica que habilite al Gobierno a dictar un real-decreto legislativo.

Tema 3. Organización administrativa.

Para este concreto tema del programa, especialmente rechazado por los estudiantes, se ha pensado en una actividad formativa orientada a localizar en el organigrama de distintas Administraciones públicas (estatal, autonómica y municipal) los servicios sociales existentes. De este modo, los estudiantes rastrean los servicios sociales en las distintas organizaciones administrativas, toman contacto con la LBRL y los servicios municipales impropios y se ven, de forma insensible, obligados a diferenciar entre Estado, Comunidad Autónoma, Municipio y Administración institucional, así como a distinguir entre ente y órgano.

Esta aproximación personalizada para trabajadores sociales facilita y amena el estudio y comprensión de un tema complejo y percibido por ellos como inútil, la organización administrativa.

También puede recurrirse en este tema del programa a la concreta organización de la que por ahora es, posiblemente, la Administración pública más próxima a ellos, su propia universidad, la facultad en la estudian, el decano y la junta de facultad.

Tema 4. Posición jurídica del ciudadano.

Por contraste con el tema sobre organización administrativa, el relativo a la posición jurídica del ciudadano, su relación con la Administración y los derechos que le asisten capta el interés de los estudiantes, pues perciben fácilmente la proximidad, utilidad y dimensión humana de los contenidos explicados. La actividad formativa de este tema se divide en dos secciones.

Una primera parte estaría orientada a detectar ciudadanos y entidades privadas con la condición de interesado en un concreto procedimiento administrativo.

Una segunda parte, para completar lo anteriormente aprendido, incide en la forma en que personas físicas y jurídicas deben relacionarse con la Administración, prestando especial atención a los medios electrónicos, y la lengua en que pueden hacerlo.

Es parte fundamental de la actividad poner el foco en materias de interés para trabajadores sociales. Por ello es muy gratificante prestar especial atención a entidades que se dedican a la integración social de personas con diversidad funcional, las cuales no dejan de ser personas jurídicas que representan una posible salida profesional en el futuro y que deben relacionarse electrónicamente con la Administración si desean obtener una subvención.

También constituye una buena oportunidad para fijar los contenidos teóricos aprendidos de forma general y abstracta en la LPAC centrarse en la posición jurídica que ocupan las mujeres víctimas de violencia de género, en ocasiones población inmigrante que no habla la lengua oficial de la Administración y requiere los servicios de un intérprete, así como el acceso a información y documentación fácilmente inteligible por ellas.

Con estas actividades formativas, sin perder el rigor del Derecho administrativo, se vincula éste directamente con los intereses y necesidades formativas de los estudiantes de Trabajo Social.

Tema 5. Cómputo de plazos.

Tema básico para cualquier ciudadano, empezando por ellos como estudiantes universitarios, la actividad formativa correspondiente a este tema se orienta al correcto cómputo de plazos, planteando a los estudiantes supuestos problemáticos que les permitan descubrir, de ese modo indirecto, casos resueltos por la jurisprudencia que no siempre encajan en las sencillas normas sobre cómputo de plazos contenidas en la LPAC.

Se ofrecen en esta actividad recomendaciones prácticas para su futuro laboral que les permitan evitar perjuicios para los usuarios de servicios sociales a los que atenderán cuando sean profesionales o, también, evitarlos para sí mismos en su condición de ciudadanos que interactúan con la Administración en distintos ámbitos.

Nuevamente, también captan su atención todos los plazos relacionados con la solicitud de convocatoria de incidencias o de revisión de un examen de conformidad con la normativa de la UMU, que deben buscar ellos mismos.

Tema 6. Silencio administrativo.

Contenido arquetípico y esencial del Derecho administrativo, abstracto por definición, requiere una actividad formativa que permita a los estudiantes visualizar y concretar de modo tangible para ellos su significado y consecuencias. Ha parecido oportuno diseñar una actividad orientada a estudiar el sentido del silencio administrativo en materia extranjería.

Para ellos, se les presenta un supuesto sencillo y próximo, que les interesa por razones profesionales e, incluso, en ocasiones, personales si atendemos a la procedencia de un número destacado de estudiantes de la titulación.

Deben contestar a las preguntas sobre Ilines y Asmae, originarias, respectivamente, Bulgaria y de Argelia, con permiso de residencia en España desde junio de 2000, que iniciaron los trámites para solicitar la nacionalidad española por residencia.

Ilines presentó su solicitud en el registro civil de Cieza en enero de 2019. Por su parte, Asmae inició el trámite de nacionalidad por residencia en enero de 2021.

En enero de 2022 se notificó a Asmae la resolución denegatoria de su solicitud de nacionalidad.

En el caso de Ilines, a fecha de 17 noviembre de 2022, no se le ha notificado la resolución sobre su solicitud de nacionalidad.

Por ello, Ilines y Asmae les piden orientación y asesoramiento en sus respectivos casos, formulando las siguientes preguntas:

- 1.º) ¿En cuál de los dos supuestos se ha producido silencio administrativo?
¿En cuál existe resolución expresa? ¿Puede la AP resolver de forma extemporánea? ¿Debe hacerlo de forma estimatoria necesariamente?
- 2.º) ¿Qué normativa resulta aplicable al caso?
- 3.º) Carmen, amiga boliviana de Asmae, tiene mucho trabajo y no tiene tiempo para presentar su solicitud, ni seguir la tramitación de su nacionalidad. ¿Podría Asmae presentar la solicitud de Carmen? ¿Cómo se tendría que proceder en este caso?
- 4.º) Ilines considera que se le ha concedido la nacionalidad española, una vez han transcurrido más de dos años de la presentación de su soli-

cidad sin respuesta expresa. ¿Es esto correcto? ¿Qué opciones tienes llines a su disposición ante el silencio de la AP?

Con este supuesto se consigue mostrar el interés que para ellos tiene la institución del silencio administrativo, que deja así de parecerles una entelequia abstrusa, y se aproximan a las peculiaridades de fuentes existentes en materia de extranjería, comprendiendo además con este ejemplo el significado de «normativa básica» y las materias excluidas del carácter básico de la LPAC.

Tema 7. Procedimiento administrativo.

Dadas las funciones y labores desempeñadas por los trabajadores sociales en el seno de la Administración y los servicios sociales, para esta actividad formativa no había otra alternativa que centrarse en un acto de instrucción muy específico, los informes, clave en el futuro profesional de los estudiantes, sus tipos y efectos.

Para elegir un tema que además resulte de actualidad, se ha diseñado un supuesto relacionado con vivienda y paralización de desahucio de personas vulnerables.

Tema 8. Acto administrativo.

Con la abierta finalidad de contribuir a una comprensión armónica de la materia y mostrar a los estudiantes la concatenación e imbricación de los distintos contenidos del programa, la actividad formativa correspondiente a este tema versa sobre actos administrativos nulos y anulables en función de la falta de solicitud de informes facultativos y preceptivos, la falta de emisión de los mismos y, en su caso, de haber dictado un acto administrativo sin haber respetado lo establecido en los informes vinculantes, en su caso. Se buscan ejemplos varios relacionados con dependencia, vivienda y menores.

Tema 9. Eficacia acto administrativo.

Para este tema clásico del Derecho administrativo que suele despertar el interés y la participación de los estudiantes, la actividad formativa diseñada se orienta a la redacción y práctica de una notificación sin vicios, para evitar indefensión, a ciudadanos con dificultades en el acceso a medios electrónicos, permitiendo plantear un debate más amplio sobre la administración electrónica y la brecha digital en la tercera edad.

Tema 10. Ejecución forzosa.

Tras la explicación de las potestades administrativas implicadas y los distintos medios de ejecución forzosa, la actividad formativa de este tema se endereza a comprender con claridad los diferencias entre los efectos sobre el ciudadano de los diversos mecanismos de ejecución forzosa de actos administrativos y la selección del más adecuado, atendiendo a distintas situaciones.

A tal fin, se han diseñado dos supuestos, relacionados respectivamente con un desahucio administrativo y con medidas de internamiento adoptadas por las autoridades sanitarias.

Tema 11. Recursos administrativos.

A petición de los estudiantes de clase, la actividad formativa de este último tema versa sobre el sistema de recursos administrativos en Instituciones Penitenciarias.

2.2. No todo resulta como se había planeado (especialmente cuando de docencia se trata)

Tras la implementación del proyecto de innovación docente, era importante conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes con el nuevo sistema seguido para las explicaciones teóricas.

En conversación informal con el grupo de asistentes habituales durante el transcurso de una de las tutorías colectivas programadas después del parcial, los estudiantes asistentes que habían realizado las actividades reconocían que les habían servido de gran ayuda para comprender la materia y facilitar su estudio. Recomendaban encarecidamente la continuidad de las actividades, siempre preferidas a la clase magistral.

Desde el punto de vista de los resultados académicos, los resultados merecen una valoración prudente. Ha de advertirse que las actividades formativas no han sido calificadas, pues no estaban previstas ni en la guía docente ni en la voluntad de los profesores que han implantado el sistema como actividades evaluables.

La corrección de dichas actividades se ha realizado en clase de forma colectiva, planteando preguntas, comentando las respuestas y formulando repreguntas a los estudiantes.

Las soluciones se han hecho públicas al final de cada actividad, incidiendo en los aspectos básicos de cada una de ellas para que los estudiantes tuviesen claro los contenidos nuevos aportados como materia de estudio y examen.

En este contexto, por lo que se refiere a la incidencia de las actividades formativas en los resultados finales de la asignatura, ha sido muy difícil de calibrar. En cualquier caso, cabe advertir que los estudiantes que las han realizado regularmente han superado la asignatura con mejores resultados.

Una de las finalidades primeramente perseguida era intentar reducir el absentismo. No se ha conseguido. Se ha fidelizado una parte del alumnado, pero ha sido insuficiente. Desde este punto de vista, las actividades formativas no han resultado exitosas, acaso siquiera influyentes.

Por otro lado, habida cuenta que las actividades formativas estaban diseñadas para su realización en grupo, se ha observado que en algunos casos

los estudiantes aprovechan la ocasión para distraerse y distraer a los compañeros con otros temas de conversación, motivo por el cual es posible que en cursos venideros se diseñen para ser realizadas de forma individual o, en función de su extensión y complejidad, excepcionalmente grupales.

Desde una perspectiva personal, como profesora de la asignatura, es inevitable advertir la sobrecarga de actividades formativas en que se ha traducido el primer diseño realizado, en detrimento de las explicaciones teóricas, de modo que urge seguir profundizando en el ajuste de la secuenciación y duración de las actividades formativas, para que no supongan una merma de las muy necesarias explicaciones teóricas, mal que esto pese a los estudiantes.

Con esta finalidad en mente, no debiera descartarse una posible reducción del número de actividades. Para próximos cursos académicos sería conveniente refundir algunas actividades formativas y reducir su número, pues lo cierto es que, siendo enormemente útiles para el aprendizaje, consumen tiempo de las explicaciones teóricas, las cuales se han visto en cierto modo «aceleradas» o «concentradas» en exceso.

Alternativamente a la reducción del número de actividades, sería viable mantener las once actividades formativas, pero programando su realización siempre en jueves, de conformidad con los horarios de la facultad. Se evita de ese modo que la actividad formativa complementaria se extienda demasiado, dado que, en los ya tradicionales horarios de la facultad de Trabajo Social, la asignatura tiene asignada una hora de clase teórica los jueves (frente a hora y media de clase teórica los viernes). De ese modo, se acotaría temporalmente la actividad.

III. Reflexión final a medio camino entre la frustración y la inaccesibilidad al desaliento

Frente el deslumbrante efecto ejercido por otras áreas, el Derecho administrativo juega su baza, la de la utilidad para el ciudadano en todas las facetas de su día a día y, muy especialmente, la necesidad de estar en posesión de unos conocimientos esenciales y técnicos por parte de los trabajadores sociales en su condición de profesionales.

Con este *leitmotiv* se ha concebido el proyecto de innovación docente y la intención es mantenerse en esa senda para captar el interés de los estudiantes de primer curso, todavía no plenamente centrados en los estudios universitarios, aproximando una disciplina en apariencia distante y ajena a su formación académica hasta lograr que la perciban como pieza esencial de su desempeño y éxito laboral. La comprensión de los contenidos es clave para ello.

Apuntados ya, en el epígrafe anterior, los pros y contras del diseño de actividades formativas, los aciertos y desaciertos de su puesta en práctica; suge-

ridas las discretas mejoras obtenidas por contraste con los resultados obtenidos en cursos anteriores pese al incremento considerable que trabajo que ha supuesto para la docente; advertida la valoración superior de las actividades por parte de los estudiantes colaboradores que no dudaban en afirmar cómo tales supuestos, así planteados, les hubieran resultado inmensamente útiles, amén de interesantes, frente a una cierta indiferencia apática del grueso del estudiantado que cursaba la asignatura por primera vez, el desánimo puede cundir en el profesor, tentado a renunciar a todo impulso de cambio y mejora.

No se puede pasar por alto el descenso sostenido de nivel de los estudiantes curso académico tras curso académico, que han pasado de estudiar sin problemas un manual general de Derecho administrativo a tener dificultades para comprender unas esforzadas y simplificadas en exceso diapositivas que recurren a los colorines para suplicar su atención. Pese a ello, la única respuesta posible es comprender que esos son los mimbres con que contamos y poner todo el esfuerzo en la defensa y promoción de la propia disciplina, por el bien de los estudiantes y, sobre todo, por el de los usuarios y la Administración a la que muchos de ellos servirán en un futuro.

CAPÍTULO 23

INNOVACIÓN CURRICULAR EN PROGRAMAS DE POSGRADO EN LA UNAB. LA EXPERIENCIA PILOTO DEL MODELO DE DISEÑO ÁGIL

Caterine Valdebenito Larenas

*Doctora© U. Murcia. Académica UNAB.
caterine.valdebenito@unab.cl*

Enriqueta Jara Illanes

*Dra. en Educación. Académica UNAB.
enriqueta.jara@unab.cl*

Cecilia Díaz Goio

*Educadora de Párvulos. Jefa de la Unidad de Diseño
y Desarrollo, UNAB Online. Cecilia.
diaz@unab.cl*

Cindy Thraves

*Socióloga, Magíster en Gestión y Políticas Públicas. Jefa
de Unidad de Mejora Continua de Unab Online.
cindy.thraves@unab.cl*

I. Fundamentación

La búsqueda de la calidad y la mejora continua de los programas que imparte el postgrado de la Universidad Andrés Bello¹ (Chile), constituyen el

1. En adelante UNAB.

eje motor de los procesos de innovación que se implementan en este nivel formativo, en especial del magíster de carácter profesional. Desde esta perspectiva, el programa de Magíster en Intervención Socio Jurídica en Familia² entre los años 2021 a 2023, ha desarrollado un proceso de innovación, cuyo foco principal se ubica en la necesidad de actualizar y fortalecer la modalidad online en que se imparte, así como disponer de información relevante que permita asegurar la calidad de sus componentes y el impacto en la formación y en los diversos escenarios profesionales en los cuales se insertan los estudiantes.

El punto de partida se ubica en la información proveniente de una auditoría interna a diez años de la creación del programa, lo que permitió identificar fortalezas y desafíos a seis años de impartición ininterrumpida y con catorce versiones en desarrollo.

A partir de los hallazgos de este proceso de rendición de cuentas, la universidad, a través de la Vicerrectoría de Desarrollo Profesional y la unidad UNAB Online, impulsó un proceso de innovación que, en coherencia con la política nacional de calidad educativa y el Sistema de Aseguramiento Institucional de la Calidad³, busca orientar el quehacer educativo de los programas de magíster y disponer de un soporte integral para gestionar y asegurar la calidad de los procesos de postgrado, y de modo especial, integrar acciones oportunas de mejora frente a los cambiantes escenarios educativos.

II. Base de la innovación: Contexto, Formación, Acción

La misión institucional de la Universidad Andrés Bello y sus propuestas formativas, están orientadas a generar «una experiencia educacional integradora y de excelencia para un mundo globalizado, apoyada en el cultivo crítico del saber y en la generación sistemática de nuevo conocimiento». En tanto, el Modelo Educativo Institucional⁴ reconoce a la educación online como una acción formativa que integra las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes⁵.

Estas ideas fuerza constituyen la base teórica y didáctica que impulsó la innovación, y potenció su concreción a través de un plan de estudios actualizado, que acoge las políticas educativas para postgrado, profundiza en competencias que dialogan con el perfil de egreso e incluye resultados de aprendizaje que permiten evidenciar logros y brechas, para actuar en con-

2. En adelante MSJ.

3. Conocido por la sigla SAIC.

4. En adelante MEI.

5. Cf. UNAB Modelo educativo de la UNAB. 2022, pág. 4.

secuencia y que fueron validadas a partir de la discusión y reflexión de los equipos.

Como estrategia de aseguramiento de la calidad de la propuesta, se definió la implementación de un pilotaje, que buscaba probar acciones y procedimientos formativos que se extendieran a todos los procesos de innovación de los programas de postgrado de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales⁶.

Este proceso, que incluyó la participación de actores internos y externos al programa, permitió levantar información suficiente para dar credibilidad a los hallazgos y solidez a las estrategias incorporadas al nuevo plan innovado.

III. Modelo ágil como estrategia de respuesta oportuna a las necesidades formativas

La política institucional de educación online regula la organización, funcionamiento y define lineamientos orientadores del Modelo de Diseño Instruccional, sus etapas y actores implicados. Es definido por la Vicerrectoría Académica⁷ en conjunto con la UNAB Online y es validado y operacionalizado por las unidades académicas respectivas.

Estas disposiciones tienen sus raíces en las teorías cognitivas⁸ y socio constructivistas⁹ y su principal objetivo es orientar acciones formativas respecto del desarrollo de habilidades y conocimientos que deben construir los y las estudiantes desde una lógica situada y, expresado en resultados de aprendizaje que permiten verificar lo aprendido y aseguran la calidad de los nuevos desempeños académicos.

De esta forma, toda la formación reconoce como centro del proceso al estudiante, sus necesidades de aprendizaje, y la calidad del aprendizaje que vivencia para alcanzar el perfil de egreso deseado. Adquiere especial relevancia la calidad docente y el aseguramiento de la calidad de las experiencias formativas desde un marco que cuestiona y evalúa los propios referentes y actualiza marcos teóricos, principios pedagógicos y los requerimientos de calidad institucional, en sintonía con los principios didácticos que lo orientan.

Para esta innovación los lineamientos esenciales se situaron en principios de coherencia, pertinencia y efectividad, de tal modo de cautelar que la actualiza-

6. En adelante FECS.

7. Internamente es conocida por la sigla VRA.

8. Cf. CÁCERES Y MUNÉVAR. *Evolución de las teorías cognitivas y sus aportes a la educación*. 2016. Pág. 4.

9. Cf. SERRANO GONZÁLEZ Y PONS PARRA. *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. 2011. Pág. 8.

ción respondiera a las características de un programa educativo con alto nivel de especialización como requiere un magíster de carácter profesional.

Respecto del marco metodológico de Diseño Ágil que orienta la experiencia, el artículo da cuenta especialmente de la fase de desarrollo y producción de los cursos, que integra el diseño detallado de las experiencias de aprendizaje, las interacciones sincrónicas y asincrónicas que se materializan en la plataforma educativa, y que en conjunto constituyen la experiencia de aprendizaje integrada.

Al respecto, se pueden reconocer los siguientes procesos:

a) Organización y planificación

A partir de una Secuencia Instruccional, se propone una estructura didáctica, tanto para pregrado como postgrado, que toma como elemento básico de organización a la Unidad de Aprendizaje y que enmarca la experiencia de aprendizaje que él o la estudiante experimentará durante la impartición del curso. El marco regulador, es el Programa formativo y Plan de Estudio, por lo que la Secuencia Instruccional considera cuatro etapas: Activación y reto inicial, Conceptualización y demostración, Evaluación, Síntesis y metacognición.

b) Diseño de los instrumentos de evaluación

Desde el paradigma que inspira la experiencia, la evaluación se asume como una oportunidad para que los y las estudiantes aprendan, demuestren los aprendizajes alcanzados y reciban retroalimentación respecto de sus fortalezas y debilidades, por lo que es indispensable diseñar instrumentos de evaluación que respondan a este enfoque.

c) Selección de las tecnologías y recursos a utilizar; desarrollo y selección de materiales definidos en la fase anterior

Los recursos digitales se determinan en función de la estrategia y las actividades que los y las estudiantes deben llevar a cabo, asegurando que la selección y diseño, se desarrolle en estrecha relación con la experiencia de aprendizaje planificada para que tribute directamente al cumplimiento de los aprendizajes esperados. La UNAB cuenta con un equipo que gestiona la producción de los recursos educativos, en base a estándares contenidos en el «Manual de Términos de Referencia», en el que se definen los aspectos técnicos y establecen parámetros que permitan contar con recursos accesibles según normas nacionales e internacionales.

d) Planificación/guionización de la experiencia sincrónica

Esta etapa tiene como principal producto un guion detallado del curso o plantilla web el que explicita la planificación, las evaluaciones y todos los recursos de aprendizaje considerados.

Para cumplir con el propósito de esta fase, se requiere contar con duplas conformadas por diseñadores instruccionales y docentes especialistas disciplinares propuestos por las facultades, bajo estrecha supervisión de la Direc-

ción General de Docencia, las que durante veinte semanas lideran, desarrollan y ejecutan los cuatro procesos ya descritos, siguiendo flujos definidos de actividades como la elaboración de productos instruccionales que van dando forma a la implementación de un curso online en una plataforma LMS¹⁰. Asimismo, en esta fase se incorporan mecanismos de control de calidad, denominados Procesos de QA, que certifican el logro de los estándares definidos por la VRA.

Con relación a las características y aportes de los procesos QA, en primer lugar, es importante señalar que el origen de esta terminología se encuentra en la gestión de la calidad de los procesos con vistas a la mejora continua de los subprocesos y productos de la estructura curricular¹¹, de tal modo que estos permitan asegurar el funcionamiento correcto del circuito analizado en general y del circuito de aprendizaje en la educación online en este caso en particular.

En este enfoque, la VRA y UNAB Online, han incorporado los QA en diferentes momentos del proceso de confección e implementación del material educativo, de modo de generar hitos de control que fortalezcan la coherencia, validez y pertinencia de los contenidos y metodologías aplicadas¹², las que debe estar centradas en la experiencia formativa del estudiante.

Desde este robusto modelo de Diseño Instrucciona, surge el año 2022 la iniciativa de pilotear una innovación al mismo, el que se denominó «Piloto Ágil de Diseño Instrucciona» para abordar de forma eficiente las oportunidades que presenta el entorno y la rápida evolución de las disciplinas involucradas.

Esta propuesta de sistema ágil se sustenta en cuatro principios fundamentales, a saber:

- Valoración de los individuos más que de los procesos y las herramientas: el talento y know-how que requieren algunas tareas, sólo lo pueden aportar determinadas personas con una actitud adecuada.
- Software que funciona por encima de la documentación exhaustiva: la documentación es válida para constatar y transferir conocimiento

10. Hay que recordar que una plataforma LMS, también llamadas Plataforma e-Learning, es una herramienta de enseñanza a distancia que permite crear un aula virtual para impartir clase usando Internet. Se construye como un sistema de gestión del aprendizaje, brindando un entorno flexible, interactivo y accesible al estudiante para apoyar la experiencia formativa. Las características de usabilidad y funcionalidades múltiples están orientadas a facilitar el uso de la plataforma, brindando ambientes virtuales lo más cercanos a una sala física, con uso de video conferencias, foros de discusión, chats, entre otros instrumentos pedagógicos.

11. Cf. GARCÍA SOTO, G. Y., GARCÍA LÓPEZ, R. I., & LOZANO RODRÍGUEZ, A. *Calidad en la educación superior en línea: un análisis teórico*. 2020. Pág. 6.

12. Cf. UNAB. *Pilotaje Diseño Ágil. Magíster en Intervención Socio Jurídica en Familia*. 2022. Pág. 9.

además de prestar ayuda útil en muchas cuestiones legales, pero su relevancia debe ser mucho menor que el producto final.

- Colaboración con el cliente antes que negociación contractual: resulta más adecuada una relación de implicación y colaboración continua con el cliente, que una relación contractual de delimitación de responsabilidades.
- Respuesta al cambio por sobre el seguimiento de un plan: la anticipación, la flexibilidad y la adaptación¹³ son valores fundamentales de los métodos ágiles.

Estas metodologías tienen como puntos comunes, potenciar el desarrollo de trabajos colaborativos; orientar al equipo a la obtención de resultados, establecer temporalidades por etapas y para el término del proyecto, así como la entrega segmentada de los productos que aportan al resultado final.

Fases del diseño

Aun cuando el Modelo de Diseño Instruccional tradicional de la UNAB, es la base del diseño, el Modelo Ágil responde a tres fases claramente definidas: *Planificación y diseño conceptual*; *Diseño iterativo*; y *Desarrollo Iterativo*, considerando entre la segunda y la tercera fase el levantamiento de un prototipo.

Las dos primeras, finalizan con la obtención de un producto, el cual es sometido a un hito o proceso de revisión QA con la finalidad de medir si la calidad resultante se ajusta a los estándares previamente definidos. En el siguiente apartado, se desarrolla cada una de ellas.

Figura 1. Modelo Ágil Diseño Instruccional UNAB. Estructura general.



Fuente: UDDO/UNAB, 2022 (basado en Allen, 2012)

13. Cf. MARTÍN GÓMEZ. *Aplicació de les metodologies ágils al procés d'ensenyament-aprenentatge universitari*. 2020. Pág. 65.

Planificación y diseño conceptual (*semana uno a tres*)

El diseño conceptual del curso se realiza con base al programa de la asignatura. El producto es un documento en el que se planifica la experiencia del estudiante, se establecen vínculos entre aprendizajes esperados e indicadores de logro, se explicitan todas las actividades que el estudiante realizará, las evaluaciones formativas y sumativas, como también los recursos a los que el estudiante accederá durante el proceso. En esta fase, ocurre el primer hito de calidad, denominado QA Pedagógico, a cargo de la Vicerrectoría Académica.

Diseño iterativo y Guionización del curso (*semana cuatro a decimotercera*)

Representa el trabajo colaborativo e iterativo, a través de sprint organizados con base a las unidades de aprendizaje del curso, y desarrollado por la célula ágil compuesta por un diseñador instruccional, un docente experto disciplinar, un proveedor de recursos y con la participación de la unidad de producción digital. El resultado de esta fase corresponde al paquete de recursos de autoría, abiertos, tutoriales y videos, evaluaciones formativas y sumativas, como también del guion del curso, es decir, todos los elementos que se articulan y configuran para dar vida a la experiencia de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. En esta fase, ocurre el segundo hito de calidad, denominado QA Evaluativo, a cargo de la Vicerrectoría Académica.

Implantación, revisión y validación (*semana decimocuarta a vigésima*)

Esta fase corresponde a la revisión que el equipo o la célula ágil aplica sobre el curso ya diseñado e implantado, incluyendo recursos para el aprendizaje, configuración de centro de calificación y funcionalidad. En esta fase, ocurre el tercer hito que se orienta a la recepción final por parte del programa/Facultad del prototipo del curso. Posteriormente, se cierra el proceso de diseño y se entrega el curso a la Unidad de Mejora Continua para la aplicación de un último QA funcional y su posterior clonación. A partir de esta acción, el curso queda disponible para su impartición.

IV. Modelo de la calidad y mejora continua

Fue Shewhart quien al final de la década de los años 1930, crea el Modelo PHVA, el que posteriormente fue popularizado por Deming a mediados del siglo XX, como un sistema orientado a impulsar a las organizaciones hacia la excelencia en la gestión para mejorar la competitividad institucional, desde un marco conceptual que determina objetivos, administración y evaluación del accionar que permite establecer las estrategias de mejora¹⁴ con vistas a la optimización de los resultados esperados.

14. Cf. DURÁN AYAGO, *Buenas prácticas en calidad de la Universidad de Salamanca*. 2019. Pág. 34

Siguiendo a Torres *et al.*¹⁵ el modelo PHVA es un enfoque sistémico de segundo orden, que plantea que un ciclo dinámico de flujos de acciones e información puede desarrollarse dentro de cada proceso de la organización, constituyendo un sistema en sí mismo, así como un subsistema de procesos dentro de un todo mayor, en una lógica radial. El eje central del modelo: la gestión para una mejora continua se sustenta en una ruta de proyectos, a saber: Planificación, Implementación, Seguimiento y Evaluación, centrado en el control de los procesos de la organización, y que integra los momentos de Planificar, Hacer, Verificar y Actuar dando forma al Modelo de Deming¹⁶.

A continuación, se describe de manera sucinta las principales características de cada una de las etapas que integran este modelo de gestión:

Fase «Planificar»

Representa los objetivos de lo que se desea realizar, con base en un diagnóstico previo, sustentado en evidencias que permiten el levantamiento de una línea de base orientadora de la ruta a desarrollar, lo que es clave para el diseño y selección de metodologías, estrategias y técnicas a poner en marcha para resolver la situación desde una perspectiva de mejora continua, siendo la valoración de los recursos un aspecto relevante a considerar.

Fase «Hacer»

Representa la implementación de acciones/materiales y recursos humanos que se requieren para el logro del plan de trabajo planificado, considerando la aplicación de instrumentos de monitoreo y seguimiento a su ejecución, desde una perspectiva de evaluación continua. Esta fase permite recoger insumos generados en el monitoreo evaluativo del hacer, y desde allí la elaboración de propuestas de mejora frente a los desafíos evidenciados en la acción en curso. Constituye de esta forma, un accionar dinámico y flexible frente a las necesidades reales que se van generando con y desde la intervención que se ejecuta.

Fase «Verificar»

Constituye la instancia de sistematización, metacognición y evaluación del trabajo realizado. Permite la apreciación de lo realizado, bajo criterios que representan la calidad, incorporando los elementos propios de un ciclo de proyecto, que se enriquece con la evaluación de los diferentes actores, desde la mirada de resultados y productos.

15. Cf. TORRES SAUMETH, RUIZ AFANADOR, SOLÍS OSPINO y MARTÍNEZ BARRAZA. *Calidad y su evolución: una revisión*. 2012. Pág. 101.

16. Cf. EDWARDS DEMING, *Calidad, productividad y competitividad la salida de la crisis*. 1989. Pág. 243.

Fase «Actuar para la mejora»

Da cuenta del proceso de poner en marcha acciones que permitan solucionar nudos críticos y/o evitar disfuncionalidades futuras en una próxima implementación.

Todo lo anterior, construye un circuito de retroalimentación permanente y mejora continua que enriquece la mirada de procesos que participan del escenario formativo de programa de magister.

De esta forma, la gestión de los procesos formativos del programa, otorgan solidez a los hallazgos y generan una ruta de mejora continua para el postgrado. En este pilotaje, estos elementos fueron evaluados como soportes valiosos para el desarrollo del trabajo de implementación de un circuito de calidad en el proceso de innovación de un programa de magister de tipo profesional, en el que es clave, la necesidad de actualizar los contenidos en relación con las nuevas necesidades que la formación de un programa de esta naturaleza requiere.

Asimismo, releva la necesidad de actualizar los ejes de formación y para ello se ha definido poner en marcha la gestión de la calidad y la mejora continua que constituye el modelo de calidad de los postgrados. A partir de lo anterior, y considerando que la UNAB gestiona la calidad de sus programas a partir del SAIC, los hallazgos dieron cuenta que el proceso de actualización de contenidos debe hacerse en una temporalidad acotada que facilite la continuidad e innovación permanente de los programas.

De acuerdo con lo anterior, se propone integrar al programa formativo componentes de la Investigación-Acción¹⁷, para promover la construcción y reconstrucción activa de conocimiento, y permitir a los estudiantes del programa desarrollar sus acciones desde una mirada mejora continua de la propia actuación profesional.

Figura 2: Modelo SAIC - PHVA



Fuente: Elaboración propia. 2022

17. Al respecto se sugiere revisar los textos de Guevara, Verdesoto y Castro, 2020; Botella y Castro, 2019 que se ocupan de la estrategia formativa la triada investigación-acción-reflexión, que fueron revisados para confección del presente texto y que se conoce por la sigla IA.

El aporte de este modelo reflexivo de la formación y la gestión de la calidad de los procesos desde una perspectiva que asegure la incorporación oportuna de acciones para la mejora continua está dado por el carácter de constituir un proceso educativo por excelencia¹⁸ constituyendo un espacio colaborativo para el aprendizaje colectivo donde los y las participantes conocen, analizan y reflexionan sobre su propia realidad de modo de poder intervenir de forma fundada sobre la misma. Rescatando así, la flexibilidad y rigurosidad que se encuentran a la base del postulado que guía este trabajo.

Considerando que el desafío es la innovación del programa de Magíster en Intervención Socio Jurídica en Familia, bajo el marco metodológico ya presentado, se redefinió el proyecto en torno al objetivo de:

Diseñar e implementar un pilotaje que permita la innovación del programa de Magister en Intervención Socio Jurídica en Familia, en tiempos acotados a las necesidades que implica hoy el proceso online, y asegure la correcta ejecución de los cambios necesarios para el logro de los nuevos desafíos y horizontes que enfrenta.

La metodología propuesta tiene sus fundamentos en el ciclo de la calidad para la mejora continua PHVA de Deming, el cual permite gestionar adecuadamente los procesos, para que se provean recursos, las necesidades de mejora se determinen y se actúe en consecuencia para optimizar los resultados. A continuación, se describe brevemente la aplicación de este modelo al desafío de la gestión de la calidad del proceso en desarrollo.

Fase I: Planificación del pilotaje

Este modelo es útil para este proceso, puesto que, a partir del marco de necesidades detectadas, permite asegurar la mejora del pilotaje, a partir de una gestión rigurosa de cada una de las acciones necesarias de implementar, de acuerdo con los sentidos de este pilotaje y la innovación que se aspira lograr. Los productos esperados son: cronograma de trabajo, plan de trabajo y prototipo online de trabajo. La validación de los instrumentos se ha realizado a través de juicio de expertos, y entrevistas a estudiantes y docentes que participan del programa.

Fase II: Implementación del pilotaje

En esta fase se espera Implementar el pilotaje en las cohortes definidas de tal manera que el producto esta fase sea el Plan de Trabajo que se desarrollará con las características que asume esta innovación. Los resultados esperados constituyen el plan de seguimiento y el plan de capacitación.

18. Cf. BOTELLA NICOLÁS y RAMOS RAMOS. *Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos*. 2019. Pág. 132-135.

Fase III: Verificar

Esta etapa centra el foco de su trabajo en el acompañamiento que realiza la responsable del programa, en cuanto al desarrollo de las tareas conforme el plan de trabajo, con miras al levantamiento de los requerimientos y temas emergentes que puedan ir generándose en el desarrollo del mismo, para la corrección de posibles desviaciones y resolución de imprevistos. Siendo los productos esperados el informe final del pilotaje y el plan definitivo para la innovación del programa.

Fase IV: Actuar para la mejora

Es la última etapa del modelo, orientado al ordenamiento y difusión de los resultados alcanzados en el proceso de trabajo realizado. El propósito central se encuentra en la importancia de compartir la experiencia formativa y de gestión vivenciada, que creemos puede ser un aporte relevante que oriente futuros procesos de actualización de programas, en la mirada de la mejora continua regulada por el SAIC y que sostiene el hacer de la universidad. Los resultados fueron: innovación definitiva en la plataforma online, el libro resultado de la experiencia,

Herramientas e instrumentos para la información

Se ha diseñado una batería de herramientas e instrumentos que proveerán de la información cualificada para responder en propiedad los objetivos y etapas propuestas en este pilotaje con vistas la mirada de calidad y mejora continua del diseño, instalación y seguimiento del modelo ágil, a saber: Tabla Gantt, registro de actividades y acciones, acta de reuniones de trabajo, entrevista actores claves de UNAB online y Dirección General de Docencia¹⁹, reporte de Seguimiento del Pilotaje, encuesta de satisfacción para actores claves, matriz de planificación por asignatura, plantilla web, entre otros.

V. Conclusiones y hallazgos

Desde el trabajo y análisis conjunto de la FECS y UNAB Online, en función de todo el quehacer realizado en este Pilotaje de Diseño Ágil en marco del SAIC trabajado desde la metodología IA, se puede relevar los puntos que se detallan a continuación.

La metodología Diseño ágil es viable como estrategia metodológica, principalmente por dos criterios a la base: los elementos de flexibilidad del tiempo para la instalación de los diferentes procesos de planificación, confección,

19. En adelante DGD.

implantación y validación de los materiales educativos de cada asignatura y el trabajo en modalidad interdisciplinar permanente de la de célula ágil.

La consideración de la flexibilidad en la diagramación del tiempo de trabajo de sus diferentes etapas fue un criterio emanado desde el hacer propiamente tal. El diseño ágil contempla al menos subetapas con tiempos definidos para cada una de ellas, que no fueron cumplidos conforme la programación propuesta. La incorporación de este flujo temporal debe considerar el proceso de instalación en las estructuras existentes, así como en la cultura UNAB.

En este punto, es clave considerar fortalecer la etapa previa en duración contenidos y recursos, que facilite el abordaje del diseño ágil propiamente tal. Asimismo, los procesos de inducción y alineamiento de actores claves externos fueron poco oportunos, debiendo dedicar más tiempo para entregar contextos y lineamientos definidos de manera de propiciar un entendimiento compartido con las partes que permitan mayor fluidez y acciones oportunas.

En este mismo eje, incorporando la mirada de efectividad del modelo, se puede señalar que los cursos cumplieron los estándares de calidad, y cuentan con los elementos suficientes y necesarios para ser impartidos, sin embargo, no se cumplieron los plazos establecidos (quince semanas).

Como otro eje clave a ser valorado es la conformación de la célula de diseño ágil, compuesta por profesionales diversos que trabajaron con un enfoque interdisciplinar durante todo el proceso de diseño, para lo cual las reuniones periódicas fueron insumos claves para la organización del tiempo, herramienta de monitoreo y control de los avances.

Respecto de la aplicación de sprints en términos generales, esta modalidad de trabajo no fue determinante en la mejora de los tiempos de producción. En la totalidad de los cursos no se cumplió con los tiempos de producción y lo programado por sprints. Sin embargo, el trabajo de la célula se adaptó y flexibilizó de manera consensuada en función de este obstáculo, respondiendo a la necesidad del cumplimiento del trabajo.

Es necesario destacar que se logró constituir equipo, tanto con la unidad académica como con el equipo técnico interno y los proveedores. La coordinación con el área de producción digital fue efectiva, fluida y dio respuesta a lo planificado. La gestión de la gestora de proyectos online fue adecuada en el rol de profesional pivote. Prueba de ello, es que estableció una eficiente relación con la escuela lo que propició un buen escenario para la coordinación con los docentes expertos, y con la contraparte coordinadora del programa.

La incorporación del coordinador de producción digital y del proveedor de manera permanente desde el inicio del proceso, le agregó valor al mismo propiciando una coordinación y comunicación fluida y permanente. La inclusión de recursos externos/reutilizados responde necesariamente a las temáticas y contenidos del curso, por lo tanto, no siempre es factible encontrar y/o proyectar su uso.

El rol de la coordinadora docente del programa, acompañando el quehacer de diseño de contenidos de los diferentes cursos en confección no estuvo considerado en el diseño original del modelo en pilotaje; sin embargo, esta tarea fue efectuada de forma regular, mediante coordinaciones periódicas con los docentes, revisión de instrumentos de trabajo, en particular las matrices de planificación y los recursos educativos.

La incorporación de la célula ágil permitió la construcción de lenguaje común entre los diferentes equipos de trabajo, lo que permitió el desarrollo de un trabajo colaborativo en todas las etapas que se desarrollaron. Para ello fue clave, los encuentros frecuentes en las primeras semanas de trabajo que luego se fueron espaciando, sin perder el contacto semanal en cada célula al interior de la asignatura. Este se considera el principal aporte metodológico que proporcionó este ejercicio de pilotaje.

En este quehacer, el desarrollo de evaluaciones conjuntas en el inicio, proceso y cierre del trabajo entre las profesionales encargadas de UNAB Online y del programa, favoreció el flujo de información en torno al trabajo en curso, en vistas a asegurar el cumplimiento de este.

Lo anterior, que incluye el Proceso QA, hubiese sido valioso contar con un equipo revisor conocedor de los procesos de diseño instruccional de la UNAB y su contexto institucional que propiciara una adopción más rápida de los criterios para la revisión. Se concluye que en caso de que exista equipo revisor externo, es necesario que cuenten con una inducción oportuna y adecuada, previa al proceso.

En el mismo sentido, la disminución de instancias de revisión de QA y de actores participantes del mismo, como una condición base del modelo, se releva como un aspecto clave a mantener y replicar en siguientes procesos de diseño.

Finalmente, la coordinación en las medidas de mejora que se implementaron dentro de diseño ágil debe ser seguidas y evaluadas de modo de dar continuidad al proceso de mejora continua, entre las cuales se encuentran los tiempos de respuesta en los procesos de QA; el desarrollo del curso por sprints; inducción oportuna a docentes expertos; estimación ajustada de uso de recursos de aprendizaje externos y/o reutilizados.

Como último aspecto a considerar, es necesario señalar que, a la fecha de hoy, se encuentra en ejecución el programa innovado, habiéndose incorporado el modelo y en forma especial la fase de mejora continua a los cursos ya dictados. La aplicación de este lineamiento ha sido ejecutada al término de la dictación del módulo en cuestión, para lo cual se han utilizados los instrumentos que dispone UNAB Online para ello.

VI. Bibliografía consultada

BOTELLA NICOLÁS, A. & RAMOS RAMOS, P., (Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, volumen 41(163), 1019. Pág.127-141.

- CÁCERES, Z. & MUNÉVAR, O.**, *Evolución de las teorías cognitivas y sus aportes a la educación. Actividad física y desarrollo humano*, volumen 7(1) 2022. U. Pamplona.
- D.U.N.** N.º 57/2022. *Aprueba nuevo texto Innovación plan de magíster en intervención socio-Jurídica en familia*. UNAB.
- DURÁN AYAGO, A.** (ed.), *Buenas Prácticas en Calidad de la Universidad de Salamanca: Recopilación de las I Jornadas*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2019. Pág. 33-34.
- EDWARDS DEMING, W.** *Calidad, productividad y competitividad la salida de la crisis*. Traducción: Jesús Nicolau. Ediciones Díaz de Santos. 1989. 409 páginas.
- GARCÍA SOTO, G. Y., GARCÍA LÓPEZ, R. I. y LOZANO RODRÍGUEZ, A.** «Calidad en la educación superior en línea: un análisis teórico». *Revista Educación*, volumen 44 (2), 2020. Pág. 441-456.
- GUEVARA ALBAN, G. P., VERDESOTO ARGUELLO, A. E. & CASTRO MOLINA, N. E.**, Metodologías de investigación educativa descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, volumen 4(3), 2020. Pág. 163-173.
- MARTÍN GOMEZ, S.**, Aplicació de les metodologies àgils al procés d'ensenyament-aprenentatge universitari. *IDU Revista d'Innovació Docent Universitària* volumen 12, 2020. Pág. 62-73
- SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, J. y PONS PARRA, R.** El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, volumen 13(1), 2011. Pág. -27.
- TORRES SAUMETH, K. RUIZ AFANADOR, T., SOLÍS OSPINO, L. y MARTÍNEZ BARRAZA, F.** Calidad y su evolución: una revisión. *Dimens. empres.* - Vol. 10 N.º 2, Julio - Diciembre de 2012, págs. 100-107.
- UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO.** (2022). *Modelo Educativo de la Universidad Andrés Bello*.
- UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO.** (2022). *Pilotaje Diseño Ágil. Magister en intervención Socio Jurídica en Familia*. Dirección de Postgrados FECS.
- UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO** (2021). *Manual de la Calidad*. Facultad de Educación y Ciencias Sociales.

CAPÍTULO 24

BENEFICIOS PEDAGÓGICOS DEL ESTUDIO DE CASOS

Joan Martínez Évora

Lecturer in Business Law

Universidad de Miami

jmartinezevora@hotmail.com

I. Orígenes y elementos teóricos del caso en la administración de empresas

1.1. Orígenes del método del caso

El método del caso legal y tradicional se introdujo por primera vez por Christopher Columbus Langdell en la Escuela de Leyes de Harvard, Estados Unidos. Durante su decanato, Langdell encontró una manera peculiar de agrupar casos por temas específicos, y de derivar de ellos principios legales que se pudieran sistematizar para los nuevos estudiantes de derecho.

Aunque al inicio la enseñanza a través de la lectura de «casebooks» y decisiones judiciales no fue popular entre el estudiantado, esta pedagogía peculiar, y el primer tratado sobre derecho de contratos, fueron innovadores y, poco a poco, ganaron prestigio entre el estudiantado y en las universidades que le implementaron. La idea era congrega, de cientos de casos diferentes, solo aquellos que presentaran oportunidades para la enseñanza por las materias específicas cubiertas y a impartir.

De acuerdo con Langdell, los estudiantes de derecho estudiarían estas decisiones judiciales para derivar normas generales que se pudieran aplicar a futuros casos, y una vez entendidas, el razonamiento debería revertirse e ir de las normas generales a las particulares de un caso posible y concreto,

análogo, no leído de antemano. Se entendía desde esa época que en esto consiste el pensamiento jurídico y un verdadero razonamiento legal.

En sus propias palabras, la metodología era práctica, no arrastraba costos mayores para la administración universitaria, y le permitía como profesor de una manera rigurosa enseñar a grupos grandes de estudiantes. Era implícito para él como estudiante de derecho que de alguna manera el derecho se aprendiera de la lectura de casos concretos¹.

Por otro lado, en las escuelas de administración de empresas, de artes y ciencias económicas y de medicina, lo que se llegó a adoptar a inicios del siglo XX no fue un método socrático del caso tradicional, sino un método derivado del de Langdell. Específicamente en las de ciencias de la administración, el método pedagógico aplicado era sobre el «estudio de casos», que es muy diferente al de Langdell.

1.2. Elementos teóricos y orígenes del estudio de casos

El estudio de casos usa un problema como ejemplo de enseñanza sobre principios legales con el objetivo de desarrollar habilidades comunicativas. Enfatiza la cooperación mutua, y la participación en equipos mientras los colaboradores investigan y descifran el conflicto y sus posibles soluciones. El estudio de casos envuelve, ante todo, una preparación y lectura minuciosa de un ejemplo de la vida real con muchos más detalles sociales y de contexto que los que contiene una sentencia de un circuito de apelaciones. Ilustra principios empresariales importantes para un gerente o administrador de empresas.

Generalmente estos casos son escritos con la asistencia de directivos de un negocio particular y sobre hechos de la vida real, compañías reales, o dilemas financieros, de mercadeo, operacionales, legales y éticos que se enfrentan. Es escrito muchas veces desde el punto de vista del gerente corporativo que debe tomar decisiones, o de un miembro de la junta directiva, un contratista, empleador, u otros tantos.

En este sentido, uno de los propósitos del estudio de casos es entender a través de la empatía, el ponerse en los zapatos del personaje, para lograr analizar y tomar decisiones a los problemas planteados en el caso. Rara vez el caso contiene soluciones o resultados.

El método pudiera remontarse en sus orígenes a la primera publicación de un caso de negocios llamado «*The General Shoe Company*», en 1921². Este

1. TODD D. RAKOFF & MARTHA MINOW, *A Case for Another Case Method*, 60 VAND. L. REV. 597 (2007), pág. 598 citando a C. C. Langdell, *A Selection of Cases on the Law of Contracts* v-vii (1871).

2. Ver homenaje celebrando el aniversario de este caso en <https://www.library.hbs.edu/case-method/exhibition/the-general-shoe-company-1921>. (Última visita Marzo, 7, 2024).

caso fue escrito por Clinton P. Biddle, un profesor graduado del programa de MBA en 1920, y quien luego enseñara en Harvard Business School. Contó de una sola página y tenía una estructura parecida a la de hoy.

Como todo caso del Harvard Business Publishing de hoy en día, comienza con una descripción del problema, seguido de un estudio de este, sus participantes y afectados «stakeholders», para concluir con preguntas relacionadas a posibles acciones que un gerente debe tomar para solucionar problemas. Por lo que no describe las soluciones, a diferencia de un caso de un tribunal judicial que ya viene con la solución.

En esencia, este primer caso y la mayoría que han seguido, invitan a apostar por una pedagogía práctica encaminada a enseñar herramientas a los estudiantes que, en un futuro, pudieren enfrentar problemas similares. El método de estudio de caso no escapa a críticas, las que no constituyen el objeto de este capítulo, pero desarrolla los meta-skills³ y ha popularizado, a su buen crédito, y confirmado, el éxito en la enseñanza de negocios norteamericana.

II. Algunas reflexiones y consejos sobre el estudio de casos

2.1. El estudiante como centro de atención en el proceso de aprendizaje

De 1921 hasta hoy, muchos casos se han publicado por distintas casas editoriales con igual finalidad: la de brindar no solo conocimiento sustantivo, sino también de reflexión y valor práctico para los lectores. Estos son el medio para desarrollar el «método» y que el mismo funcione en un ambiente pedagógico que conduzca al razonamiento de rigor y pensamiento crítico.

En su aspecto procedimental «en acción», el método tradicional de Langdell se basa en una discusión socrática que convertía el debate entre el profesor y el estudiante en un cuestionamiento directo y bilateral. Un juego de preguntas y respuestas. Si no eres el interrogado, que en algún momento se entendía que lo fueras, prestas atenciones al debate atentamente como un mero espectador. La realidad es que en ambos roles se encuentra valor pedagógico: como interrogado y como espectador.

El método de estudio de casos ve al estudiante como el centro de atención, no al profesor. De hecho, el estudio y la preparación de un caso va de manos del estudiantado. Cuando comienzan los cuestionamientos son los propios estudiantes los que comentan sobre el caso y el rol del instructor es mucho más de conductor e intermediario que de conferencista o interrogador.

3. NITIN NOHRIA, *What the Case Study Method Really Teaches*, diciembre 21, 2021, *disponible en*: <https://hbr.org/2021/12/what-the-case-study-method-really-teaches> (Última visita marzo, 7, 2024) (Las meta-skills incluyen la preparación, el discernimiento, el reconocimiento de vías, el juicio, la colaboración, la curiosidad, y la auto-confianza). *Ibidem*.

2.2. El razonamiento es inductivo y deductivo a la vez como en el método de caso

Igual que el tradicional, el camino del razonamiento va de lo particular a lo general, y de lo general a lo particular. O sea, es inductivo y deductivo a la vez. Este es un aspecto importante a veces obviado en la literatura. En el aspecto pedagógico, ir de un hecho o serie de hechos particulares que tomaron lugar en un caso puntual a lograr establecer principios generales de derecho sobrelleva un análisis crítico de las premisas y un estudio minucioso de las posibles variantes análogas no presentadas.

El razonamiento inductivo, que distingue al sistema del *common law*, parte de un hecho específico y particular para concluir de las disímiles premisas una inducción general (conclusión general). A partir de tesis particulares se obtienen principios o conclusiones generales. El problema con este razonamiento en un campo fuera del legal, entre otros muchos, es que no hay garantía de que la conclusión sea verídica y cierta, sino meramente probable, ya que depende de las premisas particulares y vinculadas entre sí⁴.

En la inducción y por poner un ejemplo simple sabemos que, si la silla de mi casa tiene ruedas, y las sillas de mi trabajo tienen ruedas, la mayoría de las sillas deben tener ruedas, lo cual no necesariamente tiene que ser verdad. Por suerte, en la práctica jurídica, este no es el único tipo de juicios lógicos ni análisis críticos serios. Todo lo contrario. Se combina con otros como el razonamiento deductivo. En la deducción se parte de una conclusión general para derivar tesis particulares que conllevan un cierto grado de certeza. Por seguir con ejemplos, esta vez del mundo del derecho mercantil, se puede decir que la venta de mesas constituye un contrato de compraventa de mercaderías regulado por el Código Mercantil Uniforme (conclusión general llevada a norma de derecho). Se entiende que si el contrato fue por la compra de una mesa (premisa particular), el contrato es una compraventa de mercaderías (otra premisa particular). Como mismo alguien puede lograr razonar al saber de buena tinta que, si hoy es sábado, y los sábados no trabaja, hoy no trabaja (razonamiento deductivo).

2.3. El caso contiene mucha más información que una sentencia judicial

Otra nota distintiva radica en el caso en sí. Lo que este constituye. En los fallos que se debaten ya se tiene un resultado leído de antemano y decidido por una corte, como se entiende de toda decisión judicial. No hay que resol-

4. Ver ejemplos interesantes en el sitio Enciclopedia de Ejemplos de Habla Hispana, disponible online en: <https://www.ejemplos.co/diferencias-entre-la-induccion-y-la-deduccion/> (Última visita marzo 8, 2024).

ver ningún problema sino debatir argumentos, presentarlos, los posibles, el acierto o desacierto de estos argumentos puntuales de la vida real, para con mayor o menor probabilidad indicar la posible solución a casos similares en un futuro. Usualmente se hacen este tipo de preguntas. ¿Qué pasaría si X hiciera algo similar? ¿Podríamos pensar en analogías y comparar y distinguir este razonamiento cambiando algunas de las premisas?

En el estudio de casos no se tiene una solución. El caso contiene mucha más información de contexto político, social, económico y de otras ramas del conocimiento obviadas como irrelevantes en un fallo judicial.

2.4. Reflexiones

En la evolución de este método y razonamientos, los profesores han comentado y debatido ya por bastante tiempo sobre los beneficios del sistema socrático de enseñanza⁵, y también sobre las consecuencias negativas de este⁶.

En su versión en las escuelas de administración de empresas, otro de los tantos mitos es que el método comienza con «cold calls» y que se torna socrático ya que el profesor hace una pregunta buscando una respuesta directa. La experiencia demuestra que raramente nos adaptamos a sistemas pedagógicos puros y combinamos las distintas herramientas que se tienen, incluidas conferencias cortas, resúmenes y mapas conceptuales, que ayuden con la visibilidad de una historia o conceptos relacionados. Es importante, en un inicio, fomentar el debate escribiendo en la pizarra con el fin de ayudar a los estudiantes a aprender.

El estudio de casos invita al instructor a bajar la guardia de alguna manera y entender que el aprendizaje necesariamente parte de un estudiante y por y para un estudiante. El instructor debe de tener la capacidad de soltar el ego y admitir que en un aula nadie posee la verdad absoluta ni el conocimiento de toda la materia. Ni el profesor, ni el estudiante.

Parte de que el aprendizaje es colectivo y que, aunque es mucho más cómodo dictar una conferencia guiado por láminas y material previamente preparado, existe un gran valor en una conversación mutua donde hasta el profesor aprende. Es un prerrequisito, por lo tanto, la humildad y apertura al conocimiento, especialmente en un mundo como el de los negocios.

5. TODD D. RAKOFF & MARTHA MINOW, *A Case for Another Case Method*, 60 VAND. L. REV. 597 (2007) (haciendo un llamado a fomentar la «imaginación legal» y a considerar un conjunto de «skills» que el método tradicional no desarrolla. También señala los beneficios del caso tradicional que han convalidado a su adopción, en distintas versiones, por escuelas de medicina, políticas públicas, y de administración de empresas).

6. *Ibidem*.

El profesor no domina una discusión, ni se la apropia, ni obtiene créditos de experto si responde preguntas. Son los estudiantes quienes contribuyen a la conversación con el objetivo de construir de conjunto una narrativa en un formato colectivo, a la que le llamamos el plenario, y donde el aprendizaje toma su lugar cimero. Es en la medida en la que el profesor los examina y les pregunta sobre aspectos del caso, las distintas interrogantes y ángulos no explorados, que de este enriquecimiento en el debate se inducen lecciones a futuro.

El estudio de casos es, en parte, un método de inducción de aprendizaje, donde de experiencias y ejemplos sacamos conclusiones que, de pasar la prueba del conocimiento colectivo en plenario, pudiesen convertirse en reglas y principios de enseñanza. Pero ello no quiere decir que las deducciones no se exploren también en dicho proceso. Se identifican de esta manera buenas prácticas, relaciones entre los datos y las consecuencias, o leyes generales y específicas.

Las deducciones pueden ser impartidas por el profesor en un inicio, de manera didáctica y corta. En la forma deductiva tradicional, el instructor presenta conceptos y teorías seguidos de ejemplos y ejercicios que apoyan al aprendizaje y lo expuesto en su conferencia magistral. Las conferencias tradicionales son un ejemplo donde la interacción con los estudiantes es casi mínima, quienes pasivamente reciben el contenido y rara vez lo cuestionan o debaten en clase.

Por lo que el estudio de caso demanda mucho más de ambos: estudiantes y profesores. Quizás la solución sea una conferencia corta seguida de un estudio de un caso que permita un ambiente mucho más enriquecedor.

Una enseñanza enfocada en el que aprende ruega mucho más de todos. El profesor debe entender la audiencia, saber a quién enseña y nutrirse de sus interrogantes. Una de las técnicas que se recomienda es aprender los nombres de los estudiantes y lo que han aprendido hasta la fecha, para construir sobre el contenido anterior con el contenido actual a impartir. El estudiante debe entender que es el que tiene las riendas de su propio aprendizaje. Todos conscientes de los niveles de habilidades y los intereses esenciales para el éxito de la experiencia.

III. Conclusiones

El estudio de casos que incorpora conferencias y diferentes técnicas como los mapas conceptuales puede resultar provechoso para el profesor, los estudiantes, y el desarrollo de habilidades prácticas en el estudiantado. Con la preparación y constancia de estudiantes y profesores, se puede llegar efectivamente a niveles superiores de participación y enseñanza.

Muy fácil de escribir todo lo anterior, pero sin duda un trabajo en proceso y un arte a desarrollar por todos los que desempeñamos esta noble profesión.

CAPÍTULO 25

MAPA CONCEPTUAL DE LA RETROALIMENTACIÓN DE LA COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN DERECHO

Lucas Andrés Pérez Martín

Profesor Contratado Doctor de Derecho Internacional Privado

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

lucas.perez@ulpgc.es

I. Planteamiento

La competencia de la comunicación oral es imprescindible para una correcta formación del jurista. En el ámbito del derecho, un egresado empleará siempre la palabra para relacionarse con los demás. En todas las facetas, aunque no lo prevea. Por ejemplo, cuando se relaciona con un cliente, debiendo ser a la vez técnico, pero claro; cuando se relaciona con un letrado contrario, con la necesidad de poder conjugar mantener la cortesía profesional con la defensa de los intereses de sus clientes; cuando se dirige al tribunal en las diferentes fases del juicio, momentos preliminares, interrogatorios de testigos o de partes y en las conclusiones finales del juicio; ante los medios de comunicación si el procedimiento tiene una trascendencia pública y social; en las redes sociales si analiza los aspectos jurídicos de los supuestos en estas; en comunicaciones o ponencias en congresos jurídicos si encauza su labor también en dicha faceta¹.

1. Se puede consultar un amplio y diverso trabajo sobre los distintos aspectos de la argumentación en el derecho que analiza tanto el ámbito judicial como el extrajudicial en TORRES ÁLVAREZ, J., *La argumentación en discursos jurídicos: análisis pragmatogramatical del español*, tesis doctoral UCM, Madrid, 2015.

En todos estos diferentes ámbitos la oratoria tiene una diferente finalidad. El jurista debe respetar en todo caso el aspecto técnico del contenido de las normas y de su estructura, así como el uso de una terminología ajustada a los usos gramaticales del ámbito legal. Sin embargo, no en todos los tipos de discursos este uso de la terminología técnica debe ser el mismo. Haciendo una clasificación del discurso más técnico al menos exigido de dicho rigor terminológico de los que hemos citado, podemos indicar que el académico y el desarrollado en las vistas orales son los discursos que deben respetar más el rigor del contenido de fondo de las normas, su análisis y terminología. En un segundo escalón se situarían las relaciones con los clientes y con los medios de comunicación. En ellas el jurista no puede perder la visión de que la explicación correcta de la realidad jurídica es esencial, para que su interlocutor aprecie en toda su extensión la trascendencia del objeto de diálogo, pero a la vez debe lograr que estas personas, generalmente legas en derecho comprendan el mensaje. En un último nivel de uso de terminología más simple y de general conocimiento nos podríamos encontrar cuando estemos ante el discurso en el ámbito eminentemente público de la explicación en redes sociales o en entornos no jurídicos. En todos ellos existe un componente de comunicación y retórico, pero en todos, este componente es diverso².

Así pues, como se aprecia, muchas son las exigencias sobre la comunicación oral que tiene que obtener el estudiante de Derecho para ser exitoso en su futura actividad profesional. Sin embargo, los ajustados planes de estudio, la dimensión de los grupos en los estudios de Derecho, y la falta de experiencia previa del estudiantado dificultan que se pueda llevar a cabo una evaluación auténtica de las competencias de comunicación oral en los Grados en Derecho. Es ciertamente complejo que en grupos de más de 50 estudiantes se logre una correcta práctica de la oratoria por cada uno de ellos, que la misma logre analizar todos los aspectos que el discurso público en derecho permite, y que finalmente pueda ser comunicada al estudiante con la sencillez que exige lograr comprender en qué se debe mejorar.

Por ello en el presente trabajo proponemos crear un mapa conceptual de la evaluación de esta competencia, que facilite al profesorado el trabajo de la evaluación de un alto número de estudiantes y que permita al estudiantado acceder con facilidad a los criterios que le hagan mejorar su competencia. Conociendo antes de la exposición qué objetivos tiene la misma y cuáles son los aspectos que se van a evaluar del trabajo, se puede hacer una retroalimentación general del contenido de la exposición que a la vez sea sencillo para quien evalúa y que, con una simple cifra, le otorgue al estudiantado información y retroalimentación suficiente del contenido de su exposición. Con esta intención elaboramos el contenido de este mapa conceptual con diez criterios de evaluación, exponiendo brevemente cuáles son los aspectos de la exposición que consideramos que deben ser evaluadas, y cómo hacerlo.

2. Este aspecto es destacado en: RIBEIRO, G., «Las funciones retóricas del discurso jurídico», *Revista de Derecho*. Segunda época. Año 8. N.º 8 (noviembre 2013), pp. 235-256.

De cara a exponer con claridad el mapa conceptual aportamos los criterios que evaluaremos. Estos criterios están divididos en tres aspectos diferentes. La gestión de la escena, la comunicación del contenido y la efectiva recepción del mensaje. En la gestión de la escena serán esenciales tanto la actitud corporal y el uso de las manos y la mirada, como los tonos de voz que empleemos y el dominio del silencio. En el conocimiento del contenido, sus aspectos de fondo, esquematizados y estructurados correctamente en el tiempo que emplearemos usando frases breves, adaptadas al nivel jurídico del oyente, y sin interrupciones. Por último, para que el mensaje llegue a sus destinatarios será imprescindible que no divaguemos, que practiquemos la exposición y que se trabaje con mucho esmero su práctica. Como vemos, hay nueve ítems diferentes a evaluar. El último es un ítem que es transversal, y difícil evaluar, pero que debe motivar al estudiantado para que crea en sí mismo, para que valore que cumpliendo estos parámetros podrá lograr realizar una correcta exposición y sentirse a gusto con su trabajo. Este criterio último y final para lograr la evaluación sobre 10 incidirá en el aspecto mental, psicológico, en la autoconfianza de quien realice la exposición en sí mismo, independientemente del contenido técnico de la práctica de la oratoria. Expondremos a continuación todos estos aspectos, si bien antes aportamos al lector la imagen del mapa conceptual que proponemos.



Imagen 1: Mapa conceptual de la evaluación de la competencia oral en Derecho.
Fuente: elaboración propia

II. La gestión de la escena

El primero de los elementos a tener en cuenta en la evaluación de cualquier jurista que hace una exposición oral es el del dominio de la escena. Hay muchos aspectos que se deben valorar en una intervención oral³, pero en la inicial relación entre el canal de comunicación y el contenido difundido, en la comunicación oral prevalece el canal frente al contenido. Es evidente que la comunicación en Derecho debe ser de una información correcta, acertada y de la extensión y concreción necesaria para ser comprendida, pero este contenido debe amoldarse al canal, al orador, a la audiencia, al tiempo del que se dispone, y a lo que se quiere comunicar. Una comunicación oral muy técnica a un auditorio no versado en la materia no tendrá ningún valor, ya que el mensaje no será comprendido. Una comunicación alocada, veloz y de demasiada información en muy poco tiempo porque el orador no ha querido suprimir ni sacrificar nada, aunque tenía un espacio de tiempo limitado para la exposición, es una comunicación oral ineficaz. Así pues, en la comunicación oral el contenido del mensaje siempre debe ceder al canal con el que contamos.

Tres son los aspectos del dominio de la escena que el orador debe dominar. El primero, es **su cuerpo, y en especial sus manos**. El uso del cuerpo del orador es esencial para tener una conexión con el público que nos observa. Este uso debe ser natural, con una actitud corporal suelta, no encogida, y siempre proactiva hacia el público. Siempre es mejor hacer una exposición de pie que sentado, ya que de pie podemos acercarnos y alejarnos de nuestros oyentes, podemos interpelarlos y mostrarles la importancia que tienen para nosotros. Por otro lado, el público que oye una intervención oral se siente mucho más activo e involucrado en el mensaje que queremos hacerles llegar si el orador está activo. Esta situación estando de pie no debe ser nunca estática. Debemos aprovecharla para movernos, con cierta lentitud y siguiendo el contenido del discurso hacia el auditorio y hacia la posible presentación que empleemos. También se debe evitar un error que perjudica la comunicación como es el de que el movimiento que hagamos sea siempre el mismo y repetitivo. El del péndulo si estamos de pie y quietos, o el del camino repetitivo del mismo movimiento sobre el escenario. Tres pasos a un lado, tres pasos a otro, tres pasos a un lado, tres pasos a otro. Esto denotará que podemos estar concentrados en el mensaje que queremos emitir, pero no en el receptor.

En todo caso, esta preferencia no supone que no pueda desarrollarse una buena comunicación oral desde la posición de sentados en una mesa. Es posible, pero el orador deberá tener en cuenta que en ese momento tiene una

3. Sobre los distintos aspectos a valorar en una intervención oral, *vid.* URREGO CANO, A., «Fortalecimiento de competencias comunicativas en expresión oral en el contexto universitario», *Trahs*, n.º 8, 2020, pp. 12-13.

desventaja que debe remediar. Quien habla sentado tras una mesa debe estar algo incorporado, animando que todo el resto del cuerpo y las manos la intervención y haciendo al público participe de la misma. Si estamos sentados en ningún caso podemos apoyar todo el cuerpo en la silla dejando el cuerpo en posición pasiva y alejado del público, lo que le desconectará de la exposición.

Un aspecto básico de la comunicación oral es el uso de las manos⁴. Las manos juegan un papel esencial en la comunicación oral. Deben tener un movimiento suelto, no estático ni a lo largo del cuerpo ni entrelazadas entre ellas. Debe ser un movimiento buscado por el orador, pero natural, no forzado, que ayude al mensaje. Las manos deben estar dobladas y gesticulando en sintonía con el mensaje. Resaltando los puntos más importantes y más estáticas cuando el mensaje no es el esencial. En las enumeraciones suele ser muy útil utilizar los dedos de la mano alzándolos según vamos enumerando los distintos aspectos citados, en la intención de que el oyente aprecie cuales y cuántos son los puntos más importantes del mensaje. En las manos debemos evitar el síndrome del esposado, que es aquél por el cual a los oradores en ocasiones les ocurre que dejan absolutamente estáticas las manos, ambas a los lados del cuerpo o detrás de él, o solamente una de ellas y únicamente mueven la otra mano. Debemos evitar esta situación que aleja al orador de la comunicación natural del mensaje.

El último aspecto a tener en cuenta en relación al cuerpo del orador es la vestimenta. La misma debe ser adecuada al público receptor, aunque en todo caso, en el mundo del derecho, por el objeto de la materia que se trata debe tener una cierta formalidad⁵. Los espacios de los que hemos hablado —tribunales, academia, despacho propio, medios de comunicación, posible divulgación social— merecen cada uno de ellos la valoración de la vestimenta que es oportuna para que no desentone con el contexto y con el mensaje.

Por último, tanto en los gestos corporales, como en el uso de la palabra, debemos evitar tics con las manos o con el cuerpo. Esos actos repetidos en muchas ocasiones o con una expresión verbal que también se repite demasiado. Este tipo de situaciones provoca que el público al que nos dirigamos desvíe su atención del discurso, que debe ser lo único que centre sus intereses en dicho momento, al latiguillo o manía que tengamos, perdiendo el mensaje la eficacia que necesita.

-
4. Se puede apreciar la importancia para los docentes en el habla, la voz, el lenguaje corporal y el uso de las manos en BARRIO DEL CAMPO, J. A., BARRIO FERNÁNDEZ, A., «Análisis de la habilidad comunicativa docente y pautas de actuación. Atraer la atención hablando: un reto para la enseñanza universitaria», *INFAD Revista de Psicología*, N.º1 - Vol. 1, 2018, pp. 73-84.
 5. Respecto a las especiales necesidades formales en la comunicación verbal y no verbal ante el foro, *vid*, SANTIAGO GUERVÓS, J., «Comunicación, incomunicación y discurso jurídico», en BARTOL HERNÁNDEZ, J.A. y GARCÍA SANTOS, J.F. *Estudios de filología. Luso-española de ediciones*, Salamanca 2012, p. 355.

El segundo de los grandes aspectos del dominio de la escena es la **mirada**. El orador se debe dirigir directamente a su público, de forma activa, interpelar a quien escucha nuestro mensaje. Si la comunicación oral es con una sola persona le debemos mirar a los ojos, de forma natural, no agresiva, dejándole mirar a otro lado, o mirando nosotros a otro lugar cada cierto tiempo, para descansar esa relación que siempre es intensa. Si a quienes estamos mirando es a un auditorio o a una clase, o a un grupo grande de personas, es absolutamente necesario repartir la mirada por todo el grupo de personas, de forma voluntaria, intencionada. No podemos centrarnos únicamente con alguna parte del escenario. Tampoco hay que centrarse en una sola persona, como en ocasiones se escucha. Esa recomendación para evitar los nervios y pensar que solo se emite el discurso a una persona no tiene ninguna eficacia. Esa persona se sentirá cohibida, responsabilizada de mantener la mirada, y el resto del auditorio pensará que la comunicación oral no está dirigida a ellos. Ni unos ni otros se sentirán cómodos para seguir la intervención, y se desconectarán del mensaje.

El último de los aspectos es el de los **tonos de voz** que empleemos. El orador debe conocer correctamente el mensaje que emite, sobre lo que incidiremos en el próximo epígrafe. Conociendo este contenido debe saber claramente, y organizarse, con los momentos que dicho discurso tendrá, y que hay unos aspectos más importantes que los otros. La voz debe servir en todo momento para destacar estos aspectos. El tono que se utilice debe ser alto, proyectado hacia el público, nunca un tono bajo que no proyecte y que se quede en el cuello de la persona que habla. Pero, tras ser un tono proyectado, también debe subir y bajar el volumen y la intensidad de la voz dependiendo de la importancia de la frase y con ella la idea que se esté emitiendo en cada momento. Esto llevará a la persona que escucha a prestar más atención a las ideas fuerza del mensaje y menos a las partes valle del mismo⁶.

Y, por último, en los tonos de voz es absolutamente básico el silencio. El silencio es un instrumento más del discurso. Cuando exponemos un tema no toda la información tiene la misma importancia. Debemos destacar la que sí la tiene dándole énfasis y justo tras el énfasis, dejando un silencio en la sala. Ese silencio servirá para que las personas que oyen capten la atención hacia la última frase que se ha dicho, y queden recordándola. También podemos provocar un silencio para que el público, acostumbrado a oírnos, fije la atención en el orador. Si esto se hace convenientemente en las frases e ideas esenciales del discurso, logrará el objetivo de que quienes escuchan las capten. Muchas personas sienten que si guardan un silencio sus interlocutores tendrán mala sensación del mensaje o que incrementarán sus nervios. Todo

6. Sobre la trascendencia de la voz y sus distintas tonalidades en la oratoria, *vid*, ROSAS, C. y otros, «Premisas para la enseñanza de la expresión oral en Chile», *Estudios pedagógicos* XLVII, n.º 1, 2021, pp. 255-256.

lo contrario, un silencio bien empleado incrementa el ambiente de concentración en el mensaje y de valoración positiva del orador.

En este ámbito hacemos dos últimos apuntes. En relación al silencio, un ulterior aspecto que debemos destacar es que, en la medida de lo posible, el orador debe dominar tanto la escena que incluso en los lapsus, equivocaciones u olvidos pueda lograr que estos no sean un recuerdo para el oyente y estén a su favor. No debe destacarlos, citarlos, hablar sobre ellos. Si usamos una presentación y tenemos un lapsus podemos guardar silencio, señalar y dirigir la mirada del público a la presentación y mirarla nosotros, ver el dato que habíamos olvidado y seguir con la presentación. Una persona que señala en varias ocasiones de un discurso que se ha olvidado de algo provoca que el público pueda recordar más esa circunstancia, que puede ser anecdótica, que un discurso muy bien elaborado con unos pequeños lapsus. No se trata de no ser honesto, la honestidad del orador es esencial, sino de no señalar esos aspectos de la intervención que perjudican al mensaje.

III. Comunicación del contenido

Hasta ahora hemos destacado aspectos centrados en el dominio y el uso de la escena. Ya comentamos que esta seguridad es básica para que un buen conocimiento y un dedicado trabajo de preparación de un tema, un caso, una presentación, una clase, una conferencia, una reunión o un juicio, sean exitosos. Por esto lo situamos en un primer lugar de nuestra reflexión. Sin embargo, tratándose de la oratoria en el mundo del Derecho, en un segundo plano, pero casi en paralelo en importancia al primero, está el conocimiento de la materia, contenido, terminología o problemática jurídica que vamos a exponer. El derecho es un conocimiento técnico, concreto, profesional y especializado. Una ley la puede leer cualquier persona, pero comprender su significado de fondo, su relación con otras normas, las consecuencias que provoca, y cómo ha sido aplicada en ocasiones anteriores por los ciudadanos, la administración o los tribunales, solo puede hacerlo una persona conocedora de la materia, un jurista⁷.

Por ello, lo primero que debe hacer una persona que va a realizar una comunicación oral en el ámbito del derecho es **conocer sobradamente el contenido de lo expuesto**. El orador debe saber de lo que habla y hablar de lo que sabe. Es imprescindible que el tema esté bien trabajado, que sea conocido y que se haya analizado y desgranado bien la legislación que se aplica, su interrelación con otras normas y la jurisprudencia que la ha desarrollado. Debemos haber estudiado la jurisprudencia que nos beneficia y la que nos

7. El derecho es una ciencia compleja y podemos ver diferentes instrumentos para mejorar la oratoria en este ámbito en GARCÍA ALGUACIL, M. J., «La oratoria y el debate jurídico: nuevos instrumentos del Grado en Derecho», *FCPYS-UNCUYO*, 2016, pp. 4-17.

perjudica, aquella que debemos citar y, si estamos en una comunicación oral contradictoria, como un juicio, por ejemplo, aquella que nos perjudica y la parte contraria puede esgrimir.

Si hay una materia en la que la falta de trabajo y conocimiento de su contenido es crítica y su falta de conocimiento desbaratará todos nuestros esfuerzos, es el Derecho. El derecho es concreto, técnico, cambiante. A veces es complejo, especializado y exigente. Conocer una materia de derecho en nada asegura conocer otra, por la gran especialidad de las disciplinas que se experimenta hoy en día con la hemorragia legislativa que los juristas vivimos, o sufrimos, y por la gran cantidad de doctrinas y resoluciones que las desarrollan⁸. Por lo tanto, el orador en el ámbito jurídico se puede olvidar absolutamente de ser eficaz si no conoce el contenido de lo que expone.

Si esto ocurre y la exposición es ante un auditorio de juristas, estos comprenderán con gran claridad que la persona no domina lo que expone y la comunicación servirá para lo contrario de lo que pretende. Si la exposición es ante un tribunal, el jurista podrá perder el procedimiento y además el juzgador tendrá en ese momento una concepción negativa de la persona en su ámbito profesional. Si la exposición es ante legos, estos no podrán entender un contenido que el orador desconoce correctamente, y si quizás entendiesen algo el mensaje que recibirán será erróneo, lo que quizás es aún peor que no entender nada, ya que tendrán una noción de la realidad jurídica errónea que les puede perjudicar en el futuro.

El segundo aspecto a destacar sobre el contenido de fondo es el de organizar la información que vamos a difundir haciendo un buen **esquema** de la intervención y controlando el tiempo. Los oradores a veces quieren hablar de todo, con toda la extensión y de todo el contenido, sin valorar que tienen un tiempo limitado para ello. Es esencial calcular la estructura de la intervención y cuánto tiempo se va a usar en cada parte y por qué. Si hacemos esto, destacaremos lo que queremos y acabaremos en tiempo. Si no lo hacemos, destacaremos cualquier cosa y acabaremos sin ajustarnos al tiempo, o lo que es peor, sin exponer los aspectos fundamentales de nuestro mensaje y haciendo ver muy claramente que no hemos realizado la comunicación oral efectiva respecto a lo que buscábamos exponer. La intervención debe tener una presentación del orador, del tema y del esquema que se empleará, el desarrollo de su contenido, y dejar un tiempo final para exponer las conclusiones que queremos que el oyente retenga.

No hay nada peor que un orador al que le señalan que se le acabó el tiempo, pero al que le quedan 10 presentaciones que pasa a toda prisa sin

8. En el ámbito del Derecho Internacional Privado, materia de quien escribe, esta realidad se produce desde hace tiempo. Al respecto, vid. GARAU SOBRINO, F., «Las fuentes españolas en materia de obligaciones alimenticias. ¿Hacia un Derecho Internacional Privado extravagante?», *Cuadernos de Derecho Transnacional*, (2011), Vol. 3, N.º 2, pp. 130-144.

citarlas y que acaba la presentación diciendo que con los pocos minutos que le han dado no ha tenido tiempo de exponerlo todo. El oyente pensará que no ha podido escuchar una parte muy importante de la intervención, el orador habrá perdido la eficacia del mensaje y no habrá expuesto las conclusiones que había preparado, que, seguro que serían importantes, y el anfitrión de la intervención quedará como alguien poco previsor y mal organizado. En nuestra opinión, este final atropellado y sin sentido es solo responsabilidad y culpa del orador, que debió conocer el tiempo que tenía, organizar su exposición según ese tiempo, y finalizar sin que nadie le señalara que este se le había acabado.

Por último, si la intervención es de un tiempo prolongado y, si es posible, aconsejamos emplear una presentación que apoye el mensaje. La presentación debe servir para retener la información, y para ello las imágenes o gráficos son esenciales. También puede tener texto, pero el texto debe ser escaso y todo él importante. Está absolutamente prohibida emplear una presentación con un texto larguísimo que supuestamente hay que leer. En ese momento ya no estamos ante comunicación oral, sino ante la lectura de comunicación escrita, nada peor para un orador. Aunque las normas siempre deben ser flexibles según el objeto de la intervención, suele ser bueno respetar la regla del 7. Máximo 7 frases de 7 palabras cada una por presentación, y siempre ayudadas por una imagen que retenga el contenido de cada presentación⁹. Un pequeño truco de la relación entre el orador y su presentación es precisamente quitarla, apagarla. Hay un botón en el mando a distancia que suele permitir apagar la presentación. Cuando el orador quiera detenerse en una idea clave de la intervención y todo el público ha visto hasta ese momento una presentación, si se apaga la pantalla, inmediatamente todo el auditorio se quedará mirando al orador, para saber qué ha ocurrido, y si en ese momento el orador emite una idea fuerza del mensaje la misma queda en la memoria del receptor.

El último de los aspectos del contenido es el uso, siempre, de **frases breves y adaptadas al receptor del mensaje**, sin interrupciones. Se deben usar frases breves que centren las ideas del discurso. Frase a frase. No podemos usar frases largas en las que a mitad de la misma ya ninguno de nuestros oyentes recuerda qué dijimos al principio. En dicho momento no llegará ningún mensaje al público. Olvidarán el contenido básico de la información, y en una materia como el derecho, esto será devastador. La comunicación será completamente inútil. No debemos interrumpir la frase ni la idea. Y cuando acabemos una, cerrarla y acudir a la siguiente. Para ello la velocidad del discurso es esencial para que sea la adecuada, que suba al final de la frase con su elemento básico y que baje cuando se siga con la siguiente frase.

9. Aportamos una interesante información práctica sobre la regla del 7*7 de acceso público en: <https://blucactus.es/mejores-trucos-para-aplicar-regla-7x7-powerpoint/>.

Por otro lado, también es muy importante hablar adaptando el vocabulario al público que nos escucha. No es lo mismo hablar en un acto académico, ante un tribunal, formando en una universidad, o difundiendo a un público lego. No es lo mismo impartir clase en primer curso que en cuarto curso. El jurista debe ser muy cuidadoso con el mensaje, pero partir siempre del conocimiento del interlocutor. Si no somos estrictos y técnicos ante la academia o ante el tribunal, apreciarán nuestra falta de preparación y no lograremos nuestro objetivo. Si somos demasiado técnicos ante público lego no entenderá lo que expongamos, y no les llegará ningún mensaje. Ninguna de las dos comunicaciones habrá sido eficaz. La comunicación oral no está hecha para que el público crea que el orador es muy inteligente o sabe mucho de su tema sin enterarse de nada, sino para que el mensaje llegue al receptor.

IV. Recepción del mensaje

Por último, el tercero de los aspectos a tener en cuenta, que es la conclusión de haber desarrollado correctamente los dos primeros, es la forma en la que se produce la recepción del mensaje. Para que esta sea correcta lo primero que debemos hacer es **hablar de lo que conocemos sin divagar**. Lo que deben decir debe estar muy claro y organizado. No debemos salir de dicho esquema, alejándonos del hilo discursivo general, lo que provocará que el oyente pierda el interés por lo que exponemos, porque considerará que no tiene trascendencia. Una anécdota, una reflexión, una frase célebre, pueden no estar relacionados con el mensaje directo, pero siempre deben introducirnos en él y servirnos de instrumento para llegar al contenido básico de la exposición. Sin embargo, en ningún caso el orador debe improvisar saliéndose del mensaje básico y acudiendo a terrenos no previstos que el público no entenderá y que hará perder la eficacia al discurso.

Se debe pensar primero, establecer el esquema y las ideas claves, y solo después hablar y desarrollar el discurso. Esto no supone que si en un momento determinado el orador recuerda algo que es útil al mensaje y que no ha preparado, no pueda usarlo, por supuesto que sí. La mente a veces nos hace llegar ideas, pensamientos, recuerdos, anécdotas, nuestras o de terceros, que durante la preparación del discurso mantuvo ocultas. Esto puede ocurrir, y si en ese momento consideramos que es útil al discurso podemos usarlas, pero siempre volviendo al hilo central. Debemos recordar el objeto central del discurso jurídico y la finalidad de la comunicación oral, transmitir un mensaje que quede en la mente de quien nos oye, sea cliente, juez, estudiante, o asistente a una conferencia abierta al público.

Un segundo aspecto que es importante para que nuestro mensaje llegue al público es que el mismo sea continuado, sin cortes, parones o divagaciones discursivas, y esto llega siempre preparar correctamente la exposición, **practicándola**. Deben imaginar todo el contenido, estructurar los tiempos y practicarla. Deben prever dónde y cómo será la intervención. En una sala amplia

o estrecha, de pie o sentado, con libertad de movernos por el público o sin ella, con presentación o sin presentación, con micro de mano que nos limite el uso de una de ella o de solapa que deja las dos libres, así como cualquier otro detalle de la escena en la que debamos intervenir. Si es posible conocer el lugar y visitarlo antes para conocer su acústica, hacerlo. Incluso en quien tenga gran experiencia en la oratoria, practicar la intervención siempre es necesario para comprenderla y para que el orador la haga suya, la domine y comprueben que controla el tiempo que empleará¹⁰.

Por último, la obiedad para que el mensaje llegue bien y fluido al público. **Trabajo, trabajo, trabajo.** El orador que conoce suficientemente lo que expone, que ha preparado un buen contenido, que lo hay ordenado, que si necesita una presentación ha sido cuidadoso con ella y que la ha practicado, ha puesto todas las piezas en su sitio para lograr hacer una buena comunicación oral que llegue a los destinatarios, en los que deje fijado el mensaje jurídico que quiere hacer llegar, principal y única finalidad de toda comunicación oral.

V. Conclusiones

La comunicación oral es una competencia necesaria en nuestros días y que siempre mejora el éxito profesional de la persona que la domina. Si hablamos de materia jurídica, es básica para lograr hacer llegar un mensaje que puede ser determinante para la vida de una persona, asesorando en cualquier asunto, preparando un procedimiento, convenciendo a un tribunal, formando a futuros juristas, o difundiendo derechos de los ciudadanos. Es esencial, como hemos citado, dominar la escena, a través del uso del cuerpo, las manos, la mirada, la voz y el tono y los silencios. Debemos conocer bien el contenido que vamos a exponer, siendo estrictos, técnicos, organizados, empleando frase breve y adaptándonos a los oyentes. Y, por último, hablar de lo que conocemos, sin divagar, practicar la comunicación oral y trabajarla bien.

Asentados estos tres aspectos básicos, podemos afirmar que, aunque en los últimos años la enseñanza por proyectos, trabajo conjunto y exposiciones en clase ha crecido en la enseñanza, la oratoria es aún la hermana pobre de la formación en España. Esto provoca que no estemos preparados para ella y que cuando debamos practicarla muchas personas se sientan

10. Permítanme compartir una reflexión docente. En todas mis asignaturas los estudiantes deben hacer una exposición que se valora en la nota final. Habitualmente con un punto. La exposición es de 5 minutos. Cuando se aprecia que algún estudiante no ha practicado anteriormente siempre les hago saber que esto es absolutamente incomprensible. Un punto entero por 5 minutos de exposición merece haberla practicado anteriormente al menos 5 o 10 veces. A compañeros, a familiares, en el traslado a las clases... Otra cosa me parece inconcebible.

cohibidas. Por esto he dejado el último de los criterios a fomentar, exigir y evaluar a quien va hablar en público, la **autoconfianza**, para este momento. Ciertamente quienes están acostumbrados a la oratoria suelen tenerla, pero cuando formamos a universitarios en esta competencia, no siempre se observa. El mito de que el orador nace, no se hace, es falso. Estimamos que para formar bien en oratoria hay que hacer ver a quién va a realizar una comunicación oral que todas y cada una de las personas que tienen interés, un conocimiento de lo que exponen, y llegan a la docencia universitaria en derecho, está capacitada para esta labor. Este es el criterio que envuelve a todos los demás. Con autoconfianza, convencimiento de la capacidad de hacer llegar el mensaje y rigor en su trabajo, siempre se puede lograr una comunicación eficaz en Derecho¹¹.

11. Este pensamiento de la transversalidad de la confianza en la oratoria y de la inaceptable limitación de nuestro desarrollo personal por la falta de desarrollo de una correcta enseñanza en oratoria a lo largo de toda la vida académica de los ciudadanos es una idea obtenida de mi querido maestro desde hace años en la materia, Ángel Lafuente Zorrilla, al que rindo homenaje al final de este texto aportando un contenido de su curso sobre oratoria que tanto he seguido y recomendado, de acceso público en el repositorio de documentos de la ULPGC, universidad que tanto ha visitado. *Vid*, https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/48/48279/manual_del_curso.pdf.

CAPÍTULO 26

DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DEL APRENDIZAJE BASADO EN CASOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Aníbal Chacama Gallardo

Profesor asistente de Derecho Civil

Universidad Católica del Norte

anibal.chacama@ucn.cl

I. Planteamiento

La puesta en práctica de los conocimientos adquiridos durante la formación universitaria, en orden a resolver un problema real y concreto, es un escollo al que nos vemos enfrentados todas y todos los profesionales, llegado el momento del ejercicio de la profesión. La aparente dicotomía entre teoría y práctica pareciera más abismal cuando se trata de juristas que han recibido una formación predominantemente «tradicional», centrada en el método expositivo de enseñanza, a saber, aquella metodología didáctica focalizada en «la exposición y/o lección de los contenidos sobre un tema mediante la presentación o explicación por un profesor»¹.

Si bien la clase expositiva ha rendido sus frutos —después de todo, quienes nos formamos bajo su alero, con mayor o menor éxito profesional, aún no hemos destruido las ciencias jurídicas—, no puede desconocerse que la complejidad social que ha traído consigo el siglo XXI amerita un nuevo enfoque de enseñanza, centrado en el estudiante y con miras al desarrollo de las competencias necesarias para el desenvolvimiento en un mundo globa-

1. DE MIGUEL DÍAZ, M., *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*, Universidad de Oviedo, Oviedo, 2006, pág. 52.

lizado, las que han de lograrse a través de estrategias activas de enseñanza aprendizaje².

En este contexto, el Aprendizaje Basado en Casos surge como una herramienta didáctica con interesantes proyecciones, que han sido el motivo del presente trabajo.

II. El método del caso: notas generales

Por método del caso entendemos:

«Análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución»³.

Una definición más sucinta, pero bastante ilustrativa, nos dice que consiste en el «examen de un ejemplo en acción»⁴. En efecto, el caso permite al estudiantado relacionar y aplicar los conocimientos adquiridos, en torno a un supuesto de hecho real o basado en la realidad, similar al que luego han de enfrentarse en el ejercicio profesional.

El empleo de casos como estrategia didáctica no es algo nuevo. En este sentido, la dialéctica griega y el método socrático se identifican como la base y fundamento del moderno método del caso⁵. Antes incluso, puede decirse que el método fue empleado desde que el maestro de alguna disciplina enseñó al aprendiz, en base a la práctica, los secretos de un arte u oficio⁶.

Desde la enseñanza del Derecho, empero, es aceptado que la aplicación didáctica del método del caso tuvo como primer exponente al profesor de la Universidad de Harvard Christopher Columbus Langdell, hacia el año 1870, reemplazando el método tradicional de clases teóricas. Si bien antes de Langdell se reconoce el uso de casos en la enseñanza jurídica norteamericana, su

-
2. ARAMENDI JÁUREGUI, P. «y otros», «Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad», en *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 18, núm. 1, enero-abril 2014, págs. 414-415.
 3. DE MIGUEL DÍAZ, M., «Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias», cit., pág. 89.
 4. WALKER, R., «The conduct of educational case studies: ethics, theory and procedures», en *Rethinking educational research*, obra colectiva, coordinadores Dockrell, W. B. y Hamilton, D., Hodder and Stoughton, London, 1980, pág. 33.
 5. TOLLER, F. M., «Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso», en *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, núm. 9, 2005, pág. 932.
 6. PÉREZ-ESCODA, N. y ANEAS ÁLVAREZ, A., «La metodología del caso: un poco de Historia», en *Metodología del caso en orientación*, obra colectiva, coordinadora PÉREZ-ESCODA, N., Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), Barcelona, 2014, pág. 11.

aporte radica en el empleo del caso como único instrumento de educación jurídica⁷. Posteriormente, hacia el año 1914, el método se formaliza en el programa de Derecho con la denominación de «Case System», consistente en la solución y defensa de los estudiantes de historias concretas, superando posteriormente los márgenes de las ciencias jurídicas, extendiéndose su empleo como método didáctico a otras disciplinas⁸.

Ahora bien, considerando la polisemia del término «caso», vale hacer algunas precisiones, toda vez que no debe confundirse lo que denominamos «método del caso», en tanto método didáctico, con expresiones análogas tales como «análisis de caso» o «estudio de caso».

Pues bien, bajo lo que puede denominarse «estudio de casos» y siguiendo a Lacosta Gavari, se comprenden una serie de modalidades que se pueden diferenciar en dos vertientes: una heurística o de investigación, de otra didáctica o como método de enseñanza. *Casework* y *Case method*, respectivamente. A su vez, en la modalidad didáctica, el caso puede utilizarse como modelo centrado en el análisis de soluciones que han sido propuestas por especialistas, como también para instruir en la aplicación de principios y normas, o bien, en lo que nos interesa, para el entrenamiento en la resolución de problemas concretos. En esta última, comprensiva de las otras modalidades didácticas, «se describe el escenario, se indica el problema y las causas que lo producen y se espera que los y las estudiantes sepan proponer soluciones y analizar las ventajas e inconvenientes de las mismas»⁹.

Siendo una metodología activa, el caso como estrategia didáctica conlleva un mayor grado de complejidad en comparación con la clase magistral, no sólo para el docente, sino además para el estudiantado, al requerir una mayor implicación de su parte, la que, precisamente, es favorecida por esta estrategia¹⁰. Esto nos lleva a plantearnos algunos desafíos y oportunidades que el método representa.

III. Algunos desafíos y oportunidades del Aprendizaje Basado en Casos

El «aprender haciendo» no sólo aplica para el estudiantado, sino también para las y los docentes. Así, el empleo del método del caso como estrategia

7. TOLLER, F. M., «Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso», cit., pág. 924.

8. PÉREZ-ESCODA, N. y ANEAS ÁLVAREZ, A., «La metodología del caso: un poco de Historia», cit., pág. 11.

9. LACOSTA GAVARI, I., *Las ciencias en el aula: aprendizaje basado en estudio de casos*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2012, págs. 35-36.

10. GINÉ FREIXES, N.; PARCERISA ARAN, A. y PIQUÉ SIMÓN, B., «Aprender mediante el estudio de casos», en *Eufonía Didáctica de la Música*, núm. 51, enero de 2011, pág. 51.

didáctica, desde su diseño hasta la implementación en el aula, conlleva una serie de desafíos en la enseñanza del Derecho. Sin ser taxativos, nos permitimos exponer algunos de ellos, buena parte de los cuales hemos detectado desde la experiencia en el uso de dicha estrategia¹¹.

Primeramente, ya desde el diseño de los casos, existen algunas variables a considerar. En este sentido, según el área del Derecho de que se trate, nos parece conveniente que los casos se condigan con los requerimientos del ejercicio de la profesión. Siendo las horas de docencia directa y trabajo autónomo un bien escaso, resulta pertinente utilizar el método del caso como herramienta para acercar a los estudiantes a los problemas reales que, probablemente, se enfrentarán a comienzos del ejercicio profesional. Esto conlleva una selección de los contenidos que serán trabajados en base a casos, descartando aquellos que, si bien puedan resultar de gran interés académico o intelectual, no sean muy recurrentes en la práctica de la abogacía, al menos en sus inicios.

Lo anterior no quiere decir que la elección de casos deba hacerse según un criterio puramente cuantitativo, esto es, utilizar sólo los problemas más recurrentes del ejercicio profesional; mas si vamos a valernos del método del caso como una forma de acercar el ejercicio profesional al estudiantado, será más beneficioso enfrentarlos a problemas que, es más probable, deberán resolver.

Así, el diagnóstico previo al diseño de casos debería contemplar como una variable, a lo menos, el entorno próximo en que se desenvolverá el estudiante, en el entendido que los problemas jurídicos no siempre son uniformes en todos los lugares.

Por otra parte, debe considerarse que el método supone casos autosuficientes, esto es, que contengan todos los antecedentes necesarios para su resolución. Luego, debe tratarse de un instrumento que pueda ser utilizado e implementado por cualquier académico o académica, sin requerir de una explicación personal del autor. Esto constituye un gran desafío para el docente del Derecho, considerando que, normalmente, un caso no tiene una solución única, lo que fomenta el debate e implicación activa de los participantes durante la etapa de análisis¹². En este sentido, el método suele recurrir a problemas divergentes, esto es, «escenarios que no tienen una única solución. Los casos se centran en un acontecimiento real de interés

11. Las reflexiones se enmarcan en los resultados parciales del proyecto de investigación en docencia «Aprendizaje basado en casos como estrategia pedagógica para el logro de las competencias exigidas en el perfil de egreso de la carrera de Derecho de la Universidad Católica del Norte», del Fondo de Desarrollo de Proyectos Docentes de Pregrado, en su versión 2023, de la Universidad Católica del Norte, del cual el autor es investigador responsable.

12. GINÉ FREIXES, N.; PARCERISA ARAN, A. y PIQUÉ SIMÓN, B., «Aprender mediante el estudio de casos», cit., pág. 49.

profesional, cuya complejidad integra los elementos de la realidad que casi nunca se caracteriza por ser lineales o simples»¹³.

El carácter contingente de la conducta humana no brinda certezas, sino probabilidades. La existencia misma de un proceso judicial da cuenta que, ante un mismo problema, hay al menos dos posibles respuestas, siendo la sentencia definitiva una verdad procesal, mas no necesariamente material. Sin embargo, incluso sin llegar al proceso, es fácilmente constatable que, ante un problema jurídico, las soluciones son diversas, debiendo buscarse la más acorde a las necesidades del usuario, con los pormenores del caso concreto. El debate que entre abogadas y abogados se da en el diseño de la teoría del caso, discutiendo las posibles soluciones al problema de su representado, debe ser contemplado en el diseño del caso, así como también las posibles respuestas que propongan los estudiantes a quienes se aplique el instrumento, las que en tanto estén debidamente fundamentadas desde lo normativo a partir de los hechos presentados, deben considerarse como una respuesta aceptable. En otras palabras, la resolución del caso no será necesariamente aquella que el docente esperaba que los estudiantes respondieran, sino una de las posibles soluciones a que el instrumento de lugar.

Por otro lado, consideramos que el Aprendizaje Basado en Casos ha de ser más productivo si se considera, no como una instancia de búsqueda o estudio de los contenidos teóricos, sino de aplicación de estos. Lo anterior, implica que, para la implementación en aula del método del caso, resulta fundamental el estudio previo por parte de los participantes. Esta es, precisamente, una diferencia con otras metodologías análogas, como es el caso del aprendizaje basado en problemas, en que el instrumento no brinda toda la información necesaria para la resolución del problema, siendo labor de los estudiantes la indagación de más antecedentes¹⁴.

En nuestro concepto, las múltiples variables que deben considerarse en el empleo de la metodología en comento quedan del todo justificadas por los beneficios que brinda, los que pueden aunarse bajo la noción de «aprendizaje significativo». Así, la oportunidad de relacionar los conocimientos teóricos de un área disciplinar en contextos de aplicación práctica, promueve en el estudiante «el aprendizaje significativo y proporciona un entrenamiento frente a las situaciones futuras que deberá afrontar como profesional»¹⁵. Con ello, se da un sentido a lo que se estudia, lo que es aplicable a cualquier contenido

13. PÉREZ-ESCODA, N. y ANEAS ÁLVAREZ, A., «La metodología del caso: un poco de Historia», cit., pág. 10.

14. DE MIGUEL DÍAZ, M., «Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias», cit., pág. 96.

15. PÉREZ-ESCODA, N. y ANEAS ÁLVAREZ, A., «La metodología del caso: un poco de Historia», cit., pág. 9.

que, por más abstracto o teórico que pueda parecer para el estudiantado, podrá darse una concreción.

Sin perjuicio de lo anterior, mal debe entenderse el método del caso como instrumento único para el aprendizaje, el que debe necesariamente complementarse con otras estrategias metodológicas¹⁶, en el entendido que, para aplicar un contenido, es esencial el dominio previo del mismo. Después de todo, no debe olvidarse que la docencia «requiere un permanente ensamblaje y profunda articulación entre Acción y conocimiento, entre práctica y teoría. Este es el punto crítico en que reside la verdadera profesionalidad del docente»¹⁷.

IV. Conclusiones

Hemos querido abordar algunos de los desafíos que el Aprendizaje Basado en Casos representa en la enseñanza del Derecho, en base a la experiencia y literatura especializada, a fin de dar cuenta de una estrategia didáctica cuyo empleo en aula implica un trabajo no menor por parte del docente, no obstante, que contribuye al dominio tanto de la teoría como de las competencias que se esperan por parte del estudiantado. Estamos ante una metodología activa que sin duda sitúa al alumno y alumna como protagonistas de su aprendizaje. Empero, es importante hacer presente que, como todas las metodologías de enseñanza, el Aprendizaje Basado en Casos no constituye la panacea de la enseñanza, sino más bien una herramienta que necesariamente debe complementarse con otras estrategias pedagógicas, entre las que no debe descartarse la clase magistral, sino más bien integrarla. Será el uso complementario de tales metodologías lo que, en definitiva, llevará al logro del tan ansiado aprendizaje significativo.

V. Bibliografía consultada

ARAMENDI JÁUREGUI, P. «y otros», «Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad», en *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 18, núm. 1, enero-abril 2014, págs. 413-429.

DE MIGUEL DÍAZ, M., *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*, Universidad de Oviedo, Oviedo, 2006.

DOMINGO ROGET, À., *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*, Publicia, Saarbrücken, 2013.

16. GINÉ FREIXES, N.; PARCERISA ARAN, A. y PIQUÉ SIMÓN, B., «Aprender mediante el estudio de casos», cit., pág. 50.

17. DOMINGO ROGET, À., *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*, Publicia, Saarbrücken, 2013, pág. 10.

- GINÉ FREIXES, N.; PARCERISA ARAN, A. y PIQUÉ SIMÓN, B.**, «Aprender mediante el estudio de casos», en *Eufonía Didáctica de la Música*, núm. 51, enero de 2011, págs. 45-51.
- LACOSTA GAVARI, I.**, *Las ciencias en el aula: aprendizaje basado en estudio de casos*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2012.
- PÉREZ-ESCODA, N. y ANEAS ÁLVAREZ, A.**, «La metodología del caso: un poco de Historia», en *Metodología del caso en orientación*, obra colectiva, coordinadora PÉREZ-ESCODA, N., Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), Barcelona, 2014, págs. 8-13.
- TOLLER, F. M.**, «Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso», en *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, núm. 9, 2005, págs. 921-944.
- WALKER, R.**, «The conduct of educational case studies: ethics, theory and procedures», en *Rethinking educational research*, obra colectiva, coordinadores DOCKRELL, W. B. y HAMILTON, D., Hodder and Stoughton, London, 1980, págs. 30-63.

CAPÍTULO 27

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL DERECHO A TRAVÉS DE LAS TIC

Ángel Corredor Agulló¹

*Contratado predoctoral del Departamento de Filosofía
del Derecho de la Universidad de Valencia
angel.corredor@uv.es*

I. Planteamiento

De manera introductoria, comenzaré señalando las tres notas del Derecho en el cine². En primer lugar, se trata de las películas que cuentan historias o relatos jurídicos en los que predomina un tema que tiene relación con el Derecho. En segundo lugar, las técnicas narrativas, de forma directa o indirecta, presentan argumentaciones jurídicas. Por último, el propósito es abordar de forma directa la realidad o también pueden ser historias de ciencia ficción. Estas características son también las mismas del Derecho en la literatura. Incluso ya se habla de la existencia del género cine jurídico³, aunque no voy a entrar a tratar la controversia, ya que no es objeto de este trabajo.

-
1. Recibe financiación (ACIF) de la Generalitat Valenciana y la Unión Europea (Fondo Social Europeo).
 2. RUIZ SANZ, M., «¿Es conveniente enseñar derecho a través del cine?», en *Anuario de Filosofía del Derecho*, núm. 26, 2010, págs. 259-260.
 3. PARODY NAVARRO, J.A., «Cine y religión desde una perspectiva jurídica. ¿Existe el género cine religioso?», en QUESADA SÁNCHEZ, A.J. (coord.), *La utilización del cine en la docencia del derecho: propuestas de interés*, obra colectiva, Colex, A Coruña, 2021, págs. 261-283. PARODY NAVARRO, J.A., «El cine como método de enseñanza/aprendizaje en Derecho Eclesiástico. El complejo reconocimiento de la conciencia por el Estado», en Gutiérrez Castillo, V.L., BASTANTE GRANELL, V. (coords.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje del Derecho*, obra colectiva, Dykinson, Madrid, 2022, págs. 181-196.

II. Ámbito de aplicación: películas, ¿y series?

La enseñanza mediante el cine también se podría plantear a través de series de televisión. Ahora bien, debido a que normalmente es una acción puntual dentro de una asignatura, no tiene mucho sentido dedicar tanto tiempo a visualizar una serie, aunque esta sea muy corta. Es más, aunque no se visualice en clase, pero sí que se vea autónomamente, esto puede suponer una excesiva carga de trabajo para los alumnos.

Lo que sí que se podría plantear es trabajar sobre un capítulo concreto o una escena determinada de la serie televisiva, aunque este tendría que poder comprenderse y trabajarse de manera aislada, es decir, sin que el estudiante haya visto el resto de la serie o del capítulo (en el caso de tratarse de una escena).

Por otra parte, también sería interesante incluir algún documental que trabaje algún tema del programa docente. Por los mismos motivos que los señalados anteriormente, no son recomendables tampoco los documentales que cuenten con varios capítulos, es decir, que formen parte de una serie, a no ser que se trate de fragmentos concretos con sustantividad propia. También sería positivo trabajar vídeos cortos o cortometrajes, dada su reducida extensión.

Por último, si lo que se quiere es trabajar escenas concretas de alguna producción cinematográfica, los portales de vídeo contienen estos fragmentos. Muchas de estas escenas incluidas en los repertorios de vídeo son libremente accesibles⁴. La selección de escenas puede ser interesante si se sabe elegir las escenas y contextualizar adecuadamente ese fragmento. Aunque, si no se tiene habilidad, también existe el riesgo de mutilar cruelmente la propia producción cinematográfica.

III. Antecedentes

La aplicación del cine a la docencia se ha realizado en dos planos, es decir, como una asignatura autónoma o como una acción puntual dentro de una asignatura cualquiera. A continuación, exponemos algunas iniciativas que se han llevado a cabo en la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia.

En todo caso, en España, se ha fijado el año 2000 como fecha de inicio de la implantación de la enseñanza conjunta del cine y del Derecho, aunque es cierto que con anterioridad ya se habían realizado algunas experiencias. De hecho, la enseñanza del Derecho a través del cine en España no ha sido una

4. HERNÁNDEZ GUIJARRO, F. y CASTELLANOS CLARAMUNT, J. «Portales de vídeos como fuente de aprendizaje universitario», en DELGADO GARCÍA, A.M. y DE HEREDIA RUIZ, I. (coords), *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*, obra colectiva, Huygens Editorial, Barcelona, 2020, pág. 345.

excepción, sino que ha seguido la tendencia que se ha producido en otros países, como, por ejemplo, en Estados Unidos⁵.

3.1. Asignatura de cine y Derecho⁶

En el curso 2002-2003, en la Universidad de Valencia, se inicia la asignatura de libre elección «Cine y Derecho» con una carga lectiva de 5 créditos. Para ello, se cuenta con el impulso de Javier de Lucas y después de Jorge Correa. En esta asignatura, se podían matricular los discentes de cualquier titulación, aunque, evidentemente, presentaba un marcado carácter jurídico. Es más, mayoritariamente se matriculaban los alumnos que cursaban algún tipo de enseñanza jurídica.

En cuanto al éxito de esta iniciativa, era considerable, ya que se agotaban las 120 plazas ofertadas en un único grupo, así como el nivel de asistencia era mayor que en otras asignaturas. Pese a ello, en la actualidad, no se oferta ninguna asignatura jurídica implicada directamente con el cine y con el Derecho en la Universidad de Valencia. Sin embargo, sí que se han llevado a cabo algunas iniciativas en distintas asignaturas, como, por ejemplo, en Filosofía del Derecho.

En España, el surgimiento de esta asignatura de la Universidad de Valencia no es un hecho aislado. Por citar algunos ejemplos: Universidad de Barcelona (Cine y Derecho), Universidad de Oviedo (Derecho y Cine), Universidad Rey Juan Carlos (Historia, Derecho y Cine), Universidad Pompeu Fabra (Derecho, Moral y Política: Reflexiones a través del Cine), Universidad de León (Cine, Literatura, Música y Derecho), Universidad de Burgos (Derecho y Cine). Por ello, con diferentes denominaciones, la expansión fue enorme.

3.2. Aplicación del cine a la asignatura de Filosofía del Derecho

Como estrategia de innovación docente, en los cursos 2015-2018, en el Departamento de Filosofía del Derecho y Política de la Universidad de Valencia, ya se aplicó a la asignatura de Derechos Humanos, con el objetivo de enseñarla a través del cine. De esta experiencia, señalaré algunas películas que se trabajaron.

-
5. RIVAYA GARCÍA, B., «Algunas preguntas sobre Derecho y cine», en *Anuario de Filosofía del Derecho*, núm. 26, 2010, pág. 221.
 6. VILLAMARÍN, S., «Aprender Derecho a través del cine», en GARCÍA AÑÓN, J. (ed.), *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del derecho*, obra colectiva, Servicio de Formación Permanente de la Universidad de Valencia, Valencia, 2009, págs. 126-134.

3.2.1. Propuestas prácticas de películas⁷

En la película *GATTACA*, el concepto que se aborda es el de la dignidad de todo ser humano. Con este objetivo, se selecciona una escena en la que los seres humanos son diseñados en los laboratorios. A través de esta actividad se estudia la posible discriminación entre los considerados válidos o no válidos genéticamente. Además, también se abre un debate sobre si somos nuestra consciencia y voluntad o, por el contrario, somos exclusivamente el resultado de nuestros genes.

En cuanto al *Show de Truman*, se basa en la retransmisión en directo del día a día del personaje principal, Truman, desde el mismo momento de su nacimiento, por lo que se trata la propia intimidad y la dignidad del ser humano. Esta película permite reflexionar sobre los límites del comercio, específicamente la cosificación de un ser humano. En esta ocasión, la pregunta que se realiza a los/las estudiantes es si los derechos humanos son inalienables o, en cambio, se puede comerciar con los derechos humanos.

Respecto a la película *Vencedores o Vencidos*, exclusivamente se visualiza una escena de un juicio: el juicio a los propios jueces del III Reich por los crímenes que han cometido aplicando la ley nazi. Los aspectos que se analizan son el concepto de la justicia, la confrontación entre Derecho y la ley y la asimilación de los derechos por parte del ordenamiento jurídico. El tema de debate que se plantea para trabajar en clase es el siguiente: ¿el legislador tiene límites?, ¿cuáles son esos límites? y ¿la ley puede establecer cualquier contenido?

Por último, también se proyectó la película *Amazing Grace*. En esta película, un parlamentario de Gran Bretaña propone y logra proscribir la esclavitud. A través de esta película, se reflexiona sobre la dignidad, la igualdad de todos y cada uno de los seres humanos, así como la universalidad de los seres humanos.

De esta propuesta, destaco positivamente que no se proyectó toda la película entera, sino que se seleccionaron fragmentos concretos y más relevantes. Esto ayuda a contribuir con los propósitos didácticos y a focalizar la atención en determinados aspectos jurídicos o temas que se desean trabajar en el aula.

3.3. Materiales del séptimo arte y de Derecho: colección cine y Derecho

Como he comentado, estos ejemplos de escenas de películas son algunas de las propuestas que se han desarrollado en el Departamento de Filosofía

7. HERNÁNDEZ GUIJARRO, F. y CASTELLANOS CLARAMUNT, J. «Portales de vídeos como fuente de aprendizaje universitario», cit., págs. 348.

del Derecho. Aunque también es aconsejable la colección *Cine y Derecho* publicada por la editorial Tirant Lo Blanch. Este proyecto se comenzó en el año 2002, contando con el impulso de Salvador Vives y de Candelaria López.

En esta recopilación existe una amplia variedad de producciones cinematográficas, entre otras: *Los Olvidados*, *Falso culpable*, *El sargento negro*, *¿Vencedores o vencidos?*, *Un hombre para la eternidad*, *Saló o los 120 días de Sodoma*, *Kramer contra Kramer*, *El señor de las moscas*, *La controversia de Valladolid*, *En el nombre del hijo*, *Te doy mis ojos*, *4 meses*, *3 semanas*, *2 días*, *El secreto de sus ojos*, *Experimenter: La historia de Stanley Milgram* y un largo etcétera.

IV. La relevancia y la repercusión de emplear el séptimo arte en el ámbito educativo y en las titulaciones jurídicas

De forma general, es innegable la gran influencia del cine en la educación de la sociedad. En otras palabras, por la capacidad de sensibilizar a todos los ciudadanos sobre la diversidad de dilemas éticos, las películas causan un impacto en las personas y pueden cambiar actitudes, valores y conocimientos de la realidad que nos rodea. Por ello, el poder real educador es inmenso. En todo caso, esta educación sería exclusivamente informal. También es indiscutible el enorme interés social por las producciones cinematográficas. En este sentido, nos podríamos formular la siguiente pregunta: ¿Cuántos juristas han decidido serlo cuando han visto una producción cinematográfica?

Respecto a la enseñanza tradicional del Derecho se basa fundamentalmente mediante la escucha de las lecciones magistrales. Con las nuevas tecnologías, a través de la proyección de diapositivas, se han ido incorporando progresivamente la representación gráfica de las palabras orales. De hecho, para reforzar las palabras, así como mejorar la retención y la comprensión, las diapositivas, a veces, se suelen acompañar con fotos o con breves vídeos y, en menor medida dado el eminente contenido jurídico, con algún gráfico. En definitiva, la docencia está basada fundamentalmente en las palabras, tanto escritas como orales.

Sin embargo, es recomendable recordar que una imagen vale más que mil palabras. En este sentido, de acuerdo con las estadísticas, únicamente se recuerda el quince por ciento de lo que se oye únicamente, un treinta por ciento de lo que exclusivamente se observa y entre un cincuenta y un sesenta por ciento lo que a la vez se ve y se escucha. Los datos anteriores son referidos a la media de las personas⁸. Con estos datos, podemos observar que

8. CAPARRÓS LERA, J.M. «La influencia del cine en el espectador». Cinemanet Fecha de publicación: 20/10/2009. Disponible en: <http://www.cinemanet.info/2009/10/la-influencia-del-cine-en-el-espectador/>

la docencia tradicional presenta una baja probabilidad de que se memorice. Si la clase tradicional se compagina con el cine, se puede incrementar sustancialmente el porcentaje del contenido que se puede memorizar de media.

Por otra parte, respecto a las áreas de conocimiento en las cuales se puede utilizar el séptimo arte, he de aseverar que la utilización del cine en el Derecho no solamente se puede aplicar a una rama jurídica concreta, sino que son todas las disciplinas jurídicas sobre las que se pueden aplicar. De este modo, se podría trabajar interdisciplinariamente, es decir, trabajando temas jurídicos comunes a dos o más disciplinas jurídicas. De hecho, como sostiene De Lucas, casi la totalidad de problemas jurídicos son tratados por el cine⁹. Por ello, de acuerdo con el mismo autor, «el lenguaje del cine es un instrumento de primer orden para transmitir cuanto está en el núcleo del Derecho, de sus tensiones, de sus paradojas, de su grandeza y también de su miseria»¹⁰.

No solo el cine se puede aplicar a la enseñanza de las diferentes disciplinas jurídicas, sino que las materias no jurídicas también tienen una conexión con el cine y, por ello, se pueden enseñar a través del cine. Cabe destacar el libro *Los saberes y el cine*, que recoge una multitud de disciplinas diferentes de las jurídicas en conexión con el cine: cine y cine, historia y cine, Derecho y cine, filosofía y cine, valores y cine, estética y cine, religión y cine, artes y cine, literatura y cine, música y cine, pedagogía y cine, psicología y cine, sociedad y cine, género y cine, antropología y cine, geografía y cine, economía y cine, política y cine, periodismo y cine, trabajo y cine, medicina y cine, deporte y cine, matemáticas y cine, y, finalmente, física y cine. Cada saber, da lugar a un capítulo de libro¹¹. Como se puede comprobar, la lista de disciplinas relacionadas con el cine y de las que trata el trabajo citado es muy extensa.

Por último, sería conveniente resaltar que el cine no solo es interesante e importante como una estrategia docente, sino que también puede ser un objeto de estudio, es decir, investigar las cuestiones relacionadas entre el cine y el Derecho. De hecho, ya se han escrito artículos y tesis de gran calidad jurídica.

En definitiva, como señala González, el cine es un «modo de educar», ya que a la vez es un medio de comunicación, un arte y un espectáculo¹².

9. DE LUCAS, J. «Sobre Cine, Literatura y Derecho: una aproximación», *Revista de Educación y Derecho*, n. 9, 2014, págs.1-6.

10. DE LUCAS MARTÍN, J., «Comprender y enseñar el Derecho desde el cine», en *Teoría y Derecho: revista de pensamiento jurídico*, núm. 2, 2014, pág. 117.

DE LUCAS MARTÍN, J., «El Derecho, a través del cine», en *Revista de ciencias de la educación: ACADEMICUS*, vol. 1, núm. 3, 2013, pág. 46.

11. RIVAYA GARCÍA, B., ZAPATERO, L., *Los saberes y el cine*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2010, págs. 1-670.

12. GONZÁLEZ, J. F., *Aprender a ver cine*, Rialp, Madrid, 2002, págs. 30-35.

V. Algunas ventajas de utilizar el cine en la enseñanza del Derecho

La utilización del cine en la enseñanza del Derecho presenta una serie de ventajas. Estas ventajas a veces también pueden extrapolarse a otras enseñanzas universitarias no jurídicas o de niveles no incluidos en los estudios superiores. Entre los aspectos positivos, destaco los siguientes:

1. Se desarrolla el espíritu crítico, la capacidad de reflexionar sobre las diversas cuestiones que se presentan a lo largo de la película. En otras palabras, los discentes aprenden a pensar por sí mismos, así como a emitir diferentes juicios valorativos de manera fundada y razonada. Es más, también se desarrolla la capacidad analítica del discente.
2. El interés y la motivación de los/las alumnos/as suele ser elevado, ya que los/las estudiantes consideran esta forma de estudiar más divertida y amena. Por ello, se consigue una mayor implicación y un mayor compromiso del estudiantado y, en definitiva, se logran asimilar mejor los contenidos teóricos. A esto hay que añadir que las producciones cinematográficas atraen la atención del estudiantado.
3. Se desarrolla la creatividad y la capacidad de resolver los diferentes problemas que se plantean.
4. Se incentiva la capacidad de oratoria a través de los debates. En un futuro, el desarrollo de esta capacidad permitirá incrementar la persuasión y la convicción del resto de personas. Esto es de especial utilidad para su ejercicio profesional.
5. Se promueve la tolerancia, ya que, en el debate, pueden originarse diversas opiniones sobre un tema en concreto. Estos pareceres se han de expresar con total libertad, por lo que se ha de crear un ambiente favorable a la libertad de expresión del estudiantado. En definitiva, el estudiantado tiene que comprender que las opiniones de los otros y de las otras sirven para enriquecer las propias opiniones personales. En todo caso, los propios juicios valorativos tienen que estar sustentados en los mejores y más sólidos argumentos posibles.
6. A través de la aplicación de esta metodología, en lugar del aprendizaje pasivo, se consigue un aprendizaje activo, pues el estudiantado es el protagonista de su propio aprendizaje.
7. Se evita formar a juristas que apliquen el Derecho como los leguleyos, es decir, personas que apliquen el Derecho sin rigor y desenfadadamente.
8. Permite una mayor comprensión de la realidad sociojurídica de la que trata la película. Con ello, se consigue que se comprenda mejor la relación entre la cultura, la historia y el Derecho. También se entiende mejor el sentido del Derecho, es decir, la propia lógica o razón de ser del propio Derecho. En definitiva, algunos de los aspectos tratados

en las propias películas inciden de manera trascendental, directa o indirectamente, en la vida de los/las estudiantes.

9. Se mejora la comprensión de la materia y una mejor interiorización de los contenidos jurídicos. Como he comentado, la combinación de la imagen y del sonido incrementa sustancialmente la retención de los contenidos de la materia y, en general, de cualquier materia, de acuerdo con las estadísticas.

VI. Estrategias diferenciadas de aplicación de la enseñanza del Derecho a través del cine según dos enfoques distintos

6.1. Algunas propuestas para implementar la enseñanza del Derecho a través del cine en una asignatura concreta

A continuación, expongo algunas recomendaciones de cómo se podría desarrollar la aplicación del cine a la enseñanza de una asignatura. No son pautas para implementar en una asignatura concreta dedicada exclusivamente al cine y al Derecho, ni tampoco son estrategias para desarrollar en un curso específico, ni en un seminario destinado a la relación entre el cine y el Derecho.

En definitiva, las propuestas que sugiero para implementar son para desarrollarlas en una asignatura concreta, tanto de grado como de máster. También se podría desarrollar una actividad en concreto dentro de un curso de especialización o dentro de la formación continuada dirigida a los/las que ya son profesionales, pero dicha formación no tiene que estar dedicada exclusivamente al cine y al Derecho. Las pautas que recomiendo llevar a cabo son las siguientes:

1. En primer lugar, se ha de buscar financiación a través de las diversas convocatorias para poder sufragar las películas. Otra alternativa sería buscar películas de acceso abierto, es decir, sin que supongan ningún gasto adicional. Ahora bien, en gran medida, esta última posibilidad restringe el abanico de películas que se pueden ver, puesto que una gran parte de las películas tienen derechos de autor. O, como hemos visto, se podría recurrir al portal de vídeo para ver fragmentos de películas.
2. Al comienzo del curso, cuando se explica la guía docente y el anexo a la guía docente, se expone a los discentes cómo se va a llevar a cabo el proyecto del cine y del Derecho. Este es el momento idóneo para poner en conocimiento del estudiantado el peso de esta actividad en la evaluación continua.

3. Se ha de tener en cuenta la atención a la diversidad. Por ejemplo, para atender a las personas que tengan una diversidad funcional auditiva, se deberían poner subtítulos para su plena inclusión.
4. Para una mejor comprensión de la película, se tendrían que explicar previamente los conocimientos teóricos sobre los que trata la película. Por ello, no excluye a la clase magistral, sino que la complementa posteriormente. Es más, antes que el estudiantado visualice la película sería recomendable una exposición oral muy general sobre la película por parte del/ de la profesor/a o, incluso, por alguna persona con preparación. También se podría entregar material para que lo trabaje autónomamente. Este material ha de estar elaborado de forma cuidadosa y, en todo caso, tiene que ayudar al estudiantado para que piense la película de manera jurídica. Tanto la explicación previa de los conocimientos teóricos de la asignatura como la exposición oral y los materiales escritos entregados contribuirán a un mejor resultado del posterior debate en el aula, así como de los ejercicios que se tendrán que entregar por escrito.
5. En cuanto a la elección de la película, los/las estudiantes podrían proponer una serie de películas relacionadas con el tema que se quiere trabajar. Si alguna película se aparta del tema o se considera inadecuada, el/ la docente podría eliminarla. Es más, el/la docente podría incluir alguna película adicional que considere interesante. Posteriormente, la lista de películas propuesta por el alumnado y modificada por el/la docente se somete a votación para elegir una. De esta forma, se garantiza que la película tenga una buena acogida por parte del estudiantado.
6. Una vez seleccionada la película por parte del estudiantado, el/la docente debería elaborar una serie de preguntas y una propuesta de debate en clase. Sería recomendable que el alumnado tenga estos materiales con la mayor brevedad de tiempo posible con el objetivo de que puedan leerlos antes del visionado de la película. De esta manera, se consigue un mejor enfoque a la hora de entender la película desde un punto de vista jurídico y académico.
7. A la hora de elaborar el cuestionario y la propuesta de debate, se han de incluir cuestiones transversales, es decir, aspectos no relacionados directamente con el tema que se desea trabajar específicamente, pero que poseen una especial transcendencia. Entre ellos, se ha de incluir la perspectiva de género.
8. Si se desea trabajar la enseñanza colaborativa, se puede plantear que el cuestionario no se resuelva individualmente, sino de forma colectiva, es decir, en pequeños equipos de tres a cuatro miembros. Con ello, se fomenta el trabajo en equipo.
9. Como normalmente no se dispone de suficiente tiempo, sería aconsejable que los/las discentes visualizaran la película previamente, salvo

que se tenga tiempo suficiente para enseñar la materia y, de esta forma, poder proyectar la película en la clase. Aunque esta opción estaría supeditada a que la película se encuentre disponible en abierto de forma legal.

10. Si la película la ven desde sus casas, se podría sugerir que la visualicen en la versión original con subtítulos. De esta forma, si la película es inglesa, se consigue mejorar el nivel de esta lengua tan necesaria. También se puede fomentar el interés por aprender otros idiomas diferentes al nativo. Es más, según algunas personas, el doblaje se considera no natural y, con el doblaje y la traducción, pierde calidad la propia película. Aunque, este último aspecto, es cuestión de gustos y pareceres distintos.
11. Pese a que la película no se pueda ver en clase, lo relevante es el debate que surja en el aula. Para ello, el/la profesor/a ha de tener determinadas habilidades para poder dirigir, de la mejor manera posible, el debate. Lo que puede suponer un desafío en determinados casos.
12. Por último, cuando finalice la actividad, sería altamente recomendable pasar a los/las discentes un cuestionario no únicamente sobre la película y su relación con los contenidos de la materia, sino también sobre su opinión y su satisfacción con la dinámica y con la actividad. Evidentemente, las respuestas tendrán que ser tratadas de forma anónima con el objetivo de que el/la estudiante responda con total libertad. A través de esta encuesta, se puede mejorar algunos aspectos en las próximas actividades.
13. Para la entrega de las actividades escritas o el cuestionario sobre la opinión y la satisfacción de la actividad, es recomendable la utilización de aula virtual. De esta manera, se contribuye con el medio ambiente, ya que no se utiliza tanta cantidad de papel.

De todas estas recomendaciones, se pueden extraer, como el lector habrá podido comprobar por sí mismo, un total de cuatro fases en la preparación de cada actividad. De esta manera, la división de cada película se desglosa en las siguientes etapas:

1. La explicación previa y la entrega de los diversos materiales por parte del/ de la docente.
2. El visionado de la película.
3. El debate oral en clase.
4. La realización del cuestionario por escrito y la entrega del mismo. Insisto, esta fase puede ser grupal o individual.
5. La contestación del cuestionario sobre la satisfacción sobre la actividad por parte del estudiantado.

Estas pautas no son unos dogmas absolutos, sino que se conciben como unas recomendaciones o sugerencias. Cada docente las puede adaptar como mejor considere oportuno.

6.2. Propuestas metodológicas para organizar un curso, un seminario o una actividad sobre cine y Derecho

Entre la literatura, destacan las propuestas elaboradas por el profesor Ruiz Sanz. A diferencia de la metodología que he desarrollado (en el apartado anterior), esta propuesta no se centra exclusivamente en una acción puntual dentro de una asignatura. A continuación, resaltaremos algunas de las sugerencias desarrolladas por este profesor¹³:

1. La división de la sesión en tres partes: la primera, una explicación de forma genérica de la producción cinematográfica y sobre el tema; la segunda, la propia proyección de la película; la tercera y última, un debate con los asistentes (informal y abierto, si se puede).
2. La adecuada planificación a través de un cronograma, en el que se recoja el lugar, la ficha técnica de la película, el material complementario y el día de la proyección.
3. La continuidad narrativa entre las diferentes películas que se proyecten, es decir, que sigan una secuencia narrativa entre ellas. No se recomienda proyectar exclusivamente fotograma o una escena concreta, salvo que se haya visto la película con anterioridad y solo si se intenta explicar algo concreto.
4. La no interrupción de la proyección, es decir, no se puede parar la película ni para descansar ni para realizar una explicación, ya que se rompe el hilo y el ritmo de la película. Por ello, la película se tendrá que reproducir íntegramente.
5. No descuidar los recursos técnicos y el entorno físico de la proyección, es decir, se ha de emplear una sala con un buen proyector, una buena acústica y un buen mobiliario para estar con comodidad. En este sentido, se debería evitar la reproducción directa través de ordenadores o reproductores DVD, ya que suelen tener una imagen deficiente.
6. La inclusión de al menos una producción cinematográfica no sonora o muda. De acuerdo con Mario Ruiz: «El silencio habla por sí mismo. El cine mudo demostró que el silencio es imposible; así, paradójica-

13. RUIZ SANZ, M., «La enseñanza del Derecho a través del Cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas», en *Revista de educación y derecho: Education and law review*, núm. 2, 2010, págs. 12-13.

También las desarrolla en el siguiente artículo:

RUIZ SANZ, M., «¿Es conveniente enseñar derecho a través del cine?», cit., págs 259-260.

mente, inauguró el hablar, mientras que el cine sonoro lo hizo con el callar. El hablar no necesita palabras, pero el callar sí»¹⁴.

7. La inclusión de al menos una película perteneciente al «cine periférico», es decir, que no provenga de producciones norteamericanas ni europeas. O que no pertenezca a lo que se llama «circuito comercial». En otras palabras, cine que no refleje los parámetros culturales y las formas de vida occidentales, como, por ejemplo, una película japonesa.

De entre todas las propuestas, destaco las dos últimas, ya que defienden producciones cinematográficas generalmente con un menor público, pero, por ello, no menos importantes ni tampoco con un menor valor. Es más, ello supone una apuesta evidente por la diversidad cinematográfica. En cuanto a visualizar películas del cine periférico, es muy importante, ya que, en la actualidad, sufrimos un exceso de occidentalización.

VII. Conclusiones

PRIMERA: La importancia de incluir los recursos cinematográficos en la enseñanza del Derecho es evidente. Aunque también resulta patente que puede ser relevante para la enseñanza informal o, incluso, para la enseñanza de otras disciplinas ajenas a las titulaciones jurídicas. La experiencia demuestra la utilidad de emplear el séptimo arte en la docencia. Es más, esta relevancia queda acreditada dadas las múltiples ventajas que se derivan y que he explicado.

SEGUNDA: El ámbito de aplicación se podría extender a las series, siempre y cuando estas estén formadas por dos o tres capítulos, se trabajen escenas concretas de la película o un capítulo. También se podrían trabajar documentales o vídeos cortos.

TERCERA: A través de la aplicación del cine a la enseñanza jurídica a una asignatura determinada, con la metodología que se ha explicado, el alumnado puede conseguir desarrollar diversas competencias y habilidades, como, por ejemplo, la analítica y la crítica. En definitiva, el/la discente aprende, de manera real y efectiva, a pensar lo que se estudia.

VIII. Bibliografía consultada

CAPARRÓS LERA, J. M. «La influencia del cine en el espectador». *Cinemanet*
Fecha de publicación: 20/10/2009. Disponible en: <http://www.cinemanet.info/2009/10/la-influencia-del-cine-en-el-espectador/>

14. Ibid. p. 263.

DE LUCAS MARTÍN, J., «Comprender y enseñar el Derecho desde el cine», en *Teoría y Derecho: revista de pensamiento jurídico*, núm. 2, 2014.

DE LUCAS MARTÍN, J., «El Derecho, a través del cine», en *Revista de ciencias de la educación: ACADEMICUS*, vol. 1, núm. 3, 2013.

DE LUCAS, J. «Sobre Cine, Literatura y Derecho: una aproximación», *Revista de Educación y Derecho*, n. 9, 2014.

GONZÁLEZ, J. F., *Aprender a ver cine*, Rialp, Madrid, 2002.

HERNÁNDEZ GUIJARRO, F. y CASTELLANOS CLARAMUNT, J. «Portales de vídeos como fuente de aprendizaje universitario», en DELGADO GARCÍA, A. M. y DE HEREDIA RUIZ, I. (coords), *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad, obra colectiva*, Huygens Editorial, Barcelona, 2020.

PARODY NAVARRO, J. A., «Cine y religión desde una perspectiva jurídica. ¿Existe el género cine religioso?», en QUESADA SÁNCHEZ, A. J. (coord.), *La utilización del cine en la docencia del derecho: propuestas de interés, obra colectiva*, Colex, A Coruña, 2021.

«El cine como método de enseñanza/aprendizaje en Derecho Eclesiástico. El complejo reconocimiento de la conciencia por el Estado», en GUTIÉRREZ CASTILLO, V. L., BASTANTE GRANELL, V. (coords.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje del Derecho*, obra colectiva, Dykinson, Madrid, 2022.

RIVAYA GARCÍA, B., «Algunas preguntas sobre Derecho y cine», en *Anuario de Filosofía del Derecho*, núm. 26, 2010.

RIVAYA GARCÍA, B., ZAPATERO, L., *Los saberes y el cine*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2010.

RUIZ SANZ, M., «¿Es conveniente enseñar derecho a través del cine?», en *Anuario de Filosofía del Derecho*, núm. 26, 2010.

«La enseñanza del Derecho a través del Cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas», en *Revista de educación y derecho: Education and law review*, núm. 2, 2010.

VILLAMARÍN, S., «Aprender Derecho a través del cine», en GARCÍA AÑÓN, J. (ed.), *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del derecho*, obra colectiva, Servicio de Formación Permanente de la Universidad de Valencia, Valencia, 2009.

CAPÍTULO 28

LA ENSEÑANZA DE GRADO Y MÁSTER DESDE LA PERSPECTIVA DEL ABOGADO EN EJERCICIO

Lismary Suárez González

Abogada (ICAM 76.556, ICAV 19.150)

lsuarez@icav.es

I. Retos de la enseñanza del Derecho. Importancia de la visión práctica del mismo

Desde el año 2017, y gracias a la infinita generosidad de la profesora María Elena Cobas Cobiella, de quien soy orgullosa pupila desde hace más de 25 años y a quien debo mi pasión por el Derecho Civil y mis deseos —que se han impuesto sobre las adversidades— de publicar estas líneas, he tenido el inmenso privilegio de impartir actividades complementarias a los alumnos de la asignatura de Derecho Civil del cuarto curso de Derecho, incluso del doble grado de Derecho y Criminología de la Universidad Pública de Valencia.

Desde el curso académico pasado, además, dicho privilegio se ha extendido a la enseñanza del Máster en Mediación, Arbitraje y Gestión de conflictos en Derecho Privado, del que soy egresada.

En una y otra sede, indistintamente, el reto docente ha sido siempre el mismo: acaparar la atención de los estudiantes sin reproducir sólo aspectos teóricos del Derecho que otros que me han precedido les han venido reiterando a lo largo de la enseñanza de grado e incluso posgrado; al tiempo de introducirlos en la apasionante práctica del Derecho de la que, para mi pesar, muchos estudiantes de último curso reniegan ante los augurios de la crudeza del ejercicio, tanto a nivel espiritual como retributivo o material, tal vez influenciados por los cantos de sirena de quienes inundan las redes sociales y locales de centros comerciales con prácticas que rozan la competencia desleal y someten a jóvenes egresados a la precariedad laboral.

El fin último de este método lectivo, en definitiva, es devolver a los estudiantes la pasión por el Derecho, por su ejercicio y estudio incesante que haga que cumplamos con nuestra misión profesional de lograr la convivencia armónica en sociedad, sin exclusiones dolorosas o proscritas, haciendo que la justicia sea precisamente justicia y no vulgar compensación.

II. Desarrollo del método. Impacto en los estudiantes

Sentadas estas necesarias premisas, resulta notorio y relevado de toda prueba que el método de enseñanza del Derecho debe basarse no en la repetición enciclopedista de las innumerables disposiciones normativas que conforman nuestro ordenamiento jurídico sino en acercar al estudiante a la práctica efectiva del Derecho, desde la visión de quien lo ejerce cada día, en este caso desde las trincheras de la abogacía.

Y es que no resulta demasiado útil al estudiante de último curso que le repitan las fases del procedimiento abreviado penal ni los límites entre las mismas. Muy por el contrario, lo que más cautiva al estudiante es escuchar experiencias vividas en asuntos judiciales reales contadas por operadores jurídicos en los que ellos mismos están a punto de convertirse.

Esto posibilita que se entable un auténtico debate entre el docente y los estudiantes, que se enardece con la pasión de quien se asoma al ejercicio del Derecho por primera vez y cuestiona, ya no el contenido del procedimiento a seguir *ex lege* sino la elección y origen del mismo, su utilidad y fin último.

Así, por ejemplo, en materia de violencia de género, materia reiterada en cada una de mis intervenciones dada su actualidad y la necesidad de movilizar a toda la sociedad civil contra ella, (futuros) operadores jurídicos incluidos, la introducción de mis intervenciones ha estado basada en las cifras publicadas por fuentes oficiales sobre número, edad y origen de las víctimas (mortales o no), denuncias previas formuladas, origen y edad de los agresores, entre otras cuestiones, que atrajeron la atención de los estudiantes desde el primer momento y desterraron el tedio de cualquier monólogo.

En este contexto, ya con la atención de los estudiantes ganada tras el impacto de las cifras anteriores en ellos, la explicación de los procedimientos judiciales relacionados con la violencia de género, resultó ser más sencilla y mejor recibida por los estudiantes.

Y ello porque se entabló un debate fluido entre todos que ayudó a entender el inicio, desarrollo y fin de los procesos que siguen a la interposición de una denuncia por la presunta comisión de un delito de violencia de género.

No puede resultar igual de esclarecedor leer y repasar una y otra vez el contenido del art. 544.ter (y sus once numerales y correspondientes párrafos) de la LECrim que describir qué ocurre cuando una víctima determinada

formula denuncia ante una comisaría de policía nacional, por ejemplo, y es citada por el Juzgado de Violencia sobre la Mujer en servicio de guardia para comparecer allí al día siguiente.

Desde esta perspectiva, en la que ilustro a los estudiantes qué ocurre minuto a minuto en la práctica, resulta comprensible, cercano y palpable cómo asistir legalmente a una víctima de violencia de género. Y esa perspectiva es muy apreciada por el estudiante, seguramente harto de memorizar el contenido del citado art. 544.ter de la LECrim sin saber exactamente a qué se refiere o cómo actuar en la comparecencia para estabilizar la situación de la víctima acordando, en su caso, orden integral de protección.

Idéntica suerte corren siempre los procedimientos de Familia de los que puede conocer un Juzgado de Violencia sobre la Mujer y de los que los estudiantes suelen sorprenderse por su variedad porque no es hasta que aprecian un caso real que pueden determinar en qué momento entablar una y otra acción civil, o formular uno u otro recurso para combatir el alcance de resoluciones perjudiciales a sus intereses.

En el ámbito del Derecho de Extranjería, el acercamiento a los distintos marcos normativos previstos en el ordenamiento español resulta de especial interés para los estudiantes, con especial mención a los del Máster en Mediación, Arbitraje y Gestión de conflictos en Derecho Privado en atención al origen de la mayoría de ellos o a los conflictos interculturales que se tratan en él.

Sin perjuicio, por supuesto, del interés que la misma rama del Derecho despierta en muchos estudiantes de grado, quienes también pueden enfrentarse a los embates de la regularización administrativa de la situación de los extranjeros en España y a conflictos de idéntica naturaleza de los antes referidos.

Para unos y otros, además, el funcionamiento del Turno de Oficio comporta todo un descubrimiento, siendo como es la principal salida profesional de los jóvenes abogados. A este cuerpo de letrados he dedicado, en cada caso, buena parte de la actividad docente puesto que su entramado administrativo supone todo un desafío incluso para los que llevamos años dentro.

El estudiante quiere palpar la utilidad del Derecho más allá de, por ejemplo, enumerar en voz alta y en el mismo orden que está dispuesto en la Ley, las fuentes del Derecho. El estudiante, además, quiere llegar al convencimiento que el Derecho es útil a la sociedad y que no es inamovible como tampoco lo es ella. El Derecho busca y encuentra soluciones a los conflictos que se suscitan en la vida diaria, si bien no puede abarcar todas y cada una de las situaciones que se suceden en la misma.

Debemos ayudar, por tanto, al estudiante a gestionar las herramientas a su alcance para gestionar conflictos y aportar soluciones a los mismos, que es el objetivo final de nuestra intervención en los mismos.

En este sentido, el método del dictado y repetición de materias, en estricto orden que el dispuesto en la Ley, al más puro y duro estilo enciclopedista, debe abrir paso a la enseñanza armónica e inclusiva del Derecho, que potencie las habilidades resolutorias, resiliencia, perseverancia, creatividad y ejecutividad del estudiante, cual futuro operador jurídico en el que la sociedad depositará sus más legítimas expectativas de construir un mundo en el que todos tengamos un sitio.

A esta obra debemos dedicar nuestros esfuerzos durante la impartición del Derecho puesto que, sin darnos cuenta, estaríamos corriendo el riesgo de burocratizar a los operadores jurídicos en su afán de ser funcionarios y no profesionales liberales. No puede ser que, de un estimado de cien estudiantes, sólo 8 ó 9 quieran ejercer la abogacía, mientras el resto quiera ser fiscal o juez. Debemos garantizar la tutela efectiva de los derechos fundamentales, entre ellos el de la defensa, donde el abogado tiene un papel crucial.

Y a esa defensa (mejor dicho, rescate) de la abogacía, debe servir el método que ocupa estas líneas.

III. Conclusiones

En este contexto, y tras la experiencia resultante de las actividades docentes a mi cargo descritas en la introducción de este trabajo, es evidente que el estudiante de Derecho de último curso, así como el del Máster en Mediación, Arbitraje y Gestión de conflictos en Derecho Privado, está ávido de encontrar recursos que lo acerquen al ejercicio efectivo de la profesión que está a punto de iniciar, y de ahí el enorme interés que muestra a lo largo de cada encuentro por cada detalle de dicho ejercicio.

En esta búsqueda, es de rigor resaltar que al finalizar cada actividad lectiva no son pocos los estudiantes que se me han acercado para preguntarme —esta vez más discretamente— sobre aspectos del ejercicio profesional que les preocupan. Y ello sin contar los que me han contactado vía email e incluso se han acercado a mi despacho profesional.

En materia de violencia de género, por ejemplo, se han iniciado auténticos debates sobre el papel del abogado defensor del presunto agresor y el de la denunciante (especialmente en el supuesto de agresiones recíprocas o denuncias falsas) de los que han devenido cuestionamientos existenciales sobre si aceptar o no encargos profesionales de este tipo. Para mi sorpresa, han surgido, también, objetores de conciencia de entre la inmensa mayoría que ha afirmado no querer dedicarse a la abogacía (frente a la minoría más que residual que sí está interesada en ella).

Para esta última minoría, el funcionamiento del Turno de Oficio resulta deslumbrante y agotan cada minuto en indagar sobre el mismo, por lo que me he visto obligada a dedicar parte de la actividad académica a explicar los entresijos administrativos de la gestión del privilegio de la justicia gratuita.

¡Y qué decir del Derecho de Extranjería! En este punto, los estudiantes del Máster en Mediación, Arbitraje y Gestión de conflictos en Derecho Privado que en gran parte vienen de Latinoamérica proyectan sus preguntas a cómo ajustar su situación administrativa en España convirtiendo el aula en un auténtico hervidero de ideas, reflexiones y razonamientos que a todos beneficia.

Siendo así, es evidente que la enseñanza del Derecho desde el punto de vista práctico es esencial como parte de la formación curricular del estudiante. No basta con la lectura de jurisprudencia y disposiciones normativas cuya profusión puede desconcertar al estudiante y apartarlo del camino de la abogacía para atraparlo en el de la búsqueda de una plaza de funcionario en alguna administración sombría (dicho sea, en términos de estricta defensa del ejercicio de la abogacía).

No basta con la realización de un caso práctico donde los sujetos sean A, B o C, y deba aplicarse la Ley D, E o F. El estudiante quiere que le mostremos el camino a la sala de vistas y a la gestión diaria de expedientes administrativos y judiciales que hagan que el conocimiento armónico del Derecho sea su propósito vital porque, definitivamente, el ejercicio del Derecho no puede entenderse sin la vocación de servir a los demás.

CAPÍTULO 29

INVESTIGAR Y ENSEÑAR DERECHO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. ESPECIAL REFERENCIA A LAS DISCIPLINAS DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO Y DERECHO PROCESAL¹

Nayiber Febles Pozo

*Profesor Permanente Laboral de Derecho Internacional Privado
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
nfeblespozo@der.uned.es*

Sílvia Pereira Puigvert

*Profesora Agregada de Derecho Procesal
Universidad de Girona (UdG)
silvia.pereira@udg.edu*

I. Consideraciones preliminares

En Derecho, como en el resto de las Ciencias Sociales, gran parte de los trabajos doctrinales, incluso, legislaciones sobre la diversificación de los modelos de familia, las relaciones sociales, el rediseño de los derechos y deberes no solo en el ámbito familiar respecto a la «eclosión de los llamados derechos sexuales y reproductivos»², han ido dejando de lado el enfoque

-
1. Este trabajo está adscrito al proyecto de innovación. «Aprendizaje cooperativo. Los Mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo» (Código del proyecto: 2724641).
 2. ZÚÑIGA AÑAZCO, Y., «Cuerpo, Género y Derecho. Apuntes para una teoría crítica de las relaciones entre cuerpo, poder y subjetividad», *Revista Ius et Praxis*, No. 3, 2018, p. 210.

clásico para abrirse paso un enfoque más racional, jugando un papel esencial una vertiente más social, es decir, teniendo en cuenta el contexto social, sociológico actual. A ello se le suma la creciente demanda social de la perspectiva de género en la casi totalidad, para no pecar de absolutismo, de los estudios universitarios y, diría más, en casi la totalidad de los ámbitos de las ciencias. Al respecto, la doctrina considera que, «aun cuando la identidad de género y la orientación de la sexualidad o del deseo están incardinadas en la corporalidad de los sujetos, influidas por ella en su ejercicio, no están encamisadas por la anatomía individual. Sin embargo, las normas jurídicas han asumido y reforzado esta idea contribuyendo a la producción y normalización de la heteronormatividad»³.

Sobre la sexualidad biológica del individuo se han ido construyendo un armazón social, político, religioso, económico, jurídico, que sirven como base, como sostén, a una «macroestructura normativa de definición de una identidad que opera en todos los niveles y sectores, sean públicos, privados, individuales, grupales, internos, externos, etc. y que sanciona la diferencia como una actuación antisocial, antijurídica, patológica»⁴.

El Derecho moderno, que se nutre de las transformaciones sociales de las últimas décadas, de la propia resistencia a dichas transformaciones y de los embates entre distintas corrientes de pensamientos (*pro* y en contra de las perspectivas de género, feminismo), es una prueba de hacia dónde debemos transitar en el discurso del derecho en cuanto a la identidad y el rechazo a que la identidad de género es una cuestión cultural y el sexo una cuestión natural. En este sentido, tal y como afirma la doctrina, «el Derecho, que debería ser un factor de nivelación social y, por supuesto, de igualdad, perpetúa, por el contrario, la consideración de las mujeres como objeto de estudio y no como actrices sociales»⁵. En sintonía, HERNES, reconoce que «el género ha sido siempre un principio básico en la organización de las sociedades, pero rara vez ha sido tratado como concepto básico analítico en las ciencias sociales»⁶. Al respecto, es claramente visible que en el Derecho ha primado mucho más una vertiente normalizadora del orden social por sobre las ideas más progresistas que, en general, surgen como frutos de movimientos o procesos revolucionarios «transgresores de las normas»⁷.

3. ZÚÑIGA AÑAZCO, Y., *Cuerpo, Género y Derecho... op. cit.*, p. 223.

4. SUÁREZ LLANOS, L., «La identidad y el género del derecho frente al derecho a la identidad de género», *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 2020, p. 176

5. SEVILLA, J., VENTURA, A., «Estado, Derecho y estudios de género», *Feminismo/s*, 2003, p. 177.

6. HERNES, H. M., *El poder de las Mujeres y el Estado de Bienestar*, Vindicación Feminista, 1990, p.22.

7. SEVILLA, J., VENTURA, A., *Estado, Derecho y estudios de género... op. cit.*, 177.

Ahora bien, la perspectiva de género en el Derecho no es posible sin tenerse en cuenta las teorías feministas, las cuales han «cuestionado el enfoque liberal sobre el que se ha fundamentado la norma»⁸, existiendo actualmente un gran número de corrientes o tendencias de pensamiento dentro del propio feminismo lo que hace mucho más compleja la cuestión⁹.

El enfoque de género se ha convertido en foco de atención para cualquier sector que se aprecie, incluido el ámbito de las ciencias jurídicas. Por consiguiente, al planificar nuestra docencia y desarrollar nuestra investigación, junto con los parámetros tradicionales debemos incorporar una mirada (imprescindible) a la perspectiva de género. Perspectiva que debe operar de manera transversal en todas las áreas de conocimiento del Derecho, en particular, y en consecuencia con los objetivos trazados, en el Derecho Internacional Privado (DIPr) y el Derecho Procesal.

II. La perspectiva de género en el Derecho Internacional Privado

La necesidad de incorporar la perspectiva de género en todas las disciplinas jurídicas ha sido muy reclamada por la doctrina durante años¹⁰. Sin embargo, aun y cuando en el DIPr no ha sido una cuestión fácil, debido al «tecnificado y abstracto»¹¹ sector que abarca, consideramos que en esta rama del ordenamiento jurídico resulta difícil e improbable que ante una situación jurídica internacional la autoridad española tenga que utilizar foros de competencia judicial internacional o criterios de conexión de normas de conflicto que vulneren los principios de igualdad o de la dignidad de la mujer. De ser así, tal y como reconoce la doctrina, la norma no tendría cabida en nuestro ordenamiento jurídico ya que no rebasaría los férreos controles de constitu-

8. *Ibidem*, p. 179

9. PITCHP, T., «Sexo y género de y en el derecho: el feminismo jurídico», *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, No. 44, 2010, p. 435.

10. ESPINOSA CALABUIG, R., «La (olvidada) perspectiva de género en el Derecho internacional privado», *Freedom, Security & Justice: European Legal Studies*, 2019, pp. 36-54; FERNÁNDEZ PÉREZ, A., «La inclusión de la perspectiva de género en el Derecho internacional privado», en MARTÍN LÓPEZ, M.T., VELASCO RETAMOS, J.M., *La igualdad de género desde la perspectiva social, jurídica y económica*, Civitas, 2014, pp. 366-383; AVILÉS PALACIOS, L., «Una mirada crítica y feminista del derecho de acceso a la justicia», en Martínez García, E., *Análisis de la justicia desde la perspectiva de género*, Tirant lo Blanch, 2018, pp. 71-138; REQUEJO ISIDRO, M., «El género en los instrumentos para la responsabilidad social corporativa», en MESA MARRERO, C., GRAU PINEDA, M.C. (coords.), *Mujeres, contratos y empresa desde la igualdad de género*, Tirant lo Blanch, 2014, pp. 527-550.

11. LARA AGUADO, A., «Neutralidad del Derecho internacional privado en cuanto al género, una forma de violencia de género institucional», *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 2022, p. 294.

cionalidad existentes y el infranqueable orden público (OP)¹², teniendo efectos de esta manera el principio constitucional de no discriminación por razón de sexo¹³. Dicho esto, resulta imposible hacer valer en el foro instituciones constituidas en el extranjero o la aplicación de un Derecho extranjero por remisión de la norma de conflicto que contengan, por ejemplo, instituciones que atentan contra los derechos humanos, tales como, la poligamia¹⁴, los matrimonios forzados¹⁵, el repudio¹⁶, las adopciones ilegales o discriminación por razón de sexo; todas ellas, vulneradoras del principio de dignidad de la mujer.

Frente a las mencionadas instituciones se activan los mecanismos del DIPr para evitarlas, es decir, el propio sistema jurídico funciona como barrera impidiendo el reconocimiento de dichas instituciones en el foro. Al respecto, tal y como reconoce la doctrina, pareciese que «el sistema jurídico es perfecto, no se permite ninguna fisura, es un sistema completo y, o bien no hace falta que se le incorpore la perspectiva de género porque ya existen mecanismos de expulsión de los atentados a la igualdad por razón de sexo, o bien ya está presente esa perspectiva sin necesidad de artificios teóricos, en la medida en que el DIPr prevé correctivos suficientes para impedir vulneraciones de los derechos de la mujer»¹⁷. En este sentido, el DIPr pudiese ser considerado como una robusta y verdadera herramienta que hace frente no solo a las situaciones antes descritas, sino también a fenómenos tan complejos como son la «xenofobia e islamofobia, la misoginia y el racismo»¹⁸. Sin embargo, consideramos que el DIPr sigue careciendo de una auténtica perspectiva de género, cuestión que se perpetúa aún más con las inherentes dificultades de nuestra disciplina y que hemos comentado antes como es la aplicación por

-
12. AZCÁRRAGA MONZONÍS, C., «Situaciones privadas internacionales: una puerta abierta a la discriminación por razón de sexo», en FABREGAT MONFORT, G., SEVILLA MERINO, J., SOLER SÁNCHEZ, M., *Mujer y Derecho, Jornadas de la Facultad de Derecho. Universitat de València*, Valencia, 2011, pp. 219-235.
 13. VAQUERO LÓPEZ, C., «Mujer, matrimonio y maternidad: cuestiones de Derecho internacional privado desde una perspectiva de género», *Cuadernos de Derecho Transnacional*, No. 1, 2018, p. 441.
 14. JUÁREZ PÉREZ, P., «Jurisdicción española y poligamia islámica: ¿un matrimonio forzoso?» *Revista electrónica de estudios internacionales*, No. 23, 2012, pp. 1-45; IRIARTE ÁNGEL, J.L., «El matrimonio poligámico en la jurisprudencia y la práctica españolas», en IGLESIAS BUHIGUES, J.L., ESPLUGUES MOTA, C., PALAO MORENO, G. (eds.), *Nuevas fronteras del Derecho de la Unión Europea, Liber Amicorum*, Tirant Lo Blanch, 2012, pp. 627-641.
 15. ELVIRA BENAYAS, M.J., «Matrimonios forzosos», *Anuario Español de Derecho Internacional Privado*, No.10, 2010, pp. 707-715.
 16. QUIÑONES ESCÁMEZ, A., La disolución del matrimonio: especial referencia al repudio islámico, en Rodríguez Benot, A (dir.), *La multiculturalidad: especial referencia al Islam*, Cuadernos de derecho judicial, No. 8, 2002, pp. 259-342
 17. LARA AGUADO, A., Neutralidad del Derecho internacional privado...*op.cit.*, pp. 295.
 18. ESPINOSA CALABUIG, R., La (olvidada) perspectiva de género...*op.cit.*, p. 36.

nuestras autoridades del Derecho extranjero. Cuestión que la doctrina considera que «genera desequilibrios no justificables en un contexto de género que acaban perjudicando a la mujer»¹⁹.

2.1. Derecho de familia internacional

En este ámbito se han dado algunos pasos en favor de la perspectiva de género, como es el caso de la «supresión de puntos de conexión discriminatorios a favor de la ley nacional del marido o el padre, el reconocimiento de una limitada autonomía de la voluntad conflictual»²⁰, cuyo límite tiene como objetivo impedir que la ley elegida por las partes afecte derechos que conculquen con la igualdad entre los cónyuges, protegiendo así la parte más débil²¹. Sin embargo, no podemos olvidar que en este ámbito existe un gran número de instituciones jurídicas de Derecho extranjero que transgreden el OP del foro, por ejemplo, en gran medida los países de tradición islámica²². Téngase en cuenta que la excepción de OP tiene como objetivo final evitar la existencia de conflicto entre el Derecho extranjero y el derecho del foro. En este sentido, tal y como afirma la doctrina, «el orden público no se dirigirá contra el Derecho extranjero en sí, sino contra el resulta de su aplicación en el Estado del foro»²³, teniéndose en cuenta los valores que se vulneran en dicho Estado.

Es muy significativo también en este ámbito la violencia de género en la sustracción internacional de menores, específicamente en el traslado ilícito de menores, resultando muy difícil demostrar la existencia de malos tratos en la justificación del traslado ilícito del menor por parte de la madre como opción de escape del maltratador y que pueda justificarse así la excepción del art. 13 b) del Convenio de La Haya de 1980. Téngase en cuenta que el ya derogado Reglamento 2201/2003 admitía que los tribunales no pudieran denegar la restitución del menor en base a la excepción antes mencionada, por supuesto, siempre que pudiera demostrarse que las medidas adoptadas eran efectivas para garantizar la protección del menor tras su restitución. Sin

19. LARA AGUADO, A., Neutralidad del Derecho internacional privado... *op.cit.*, p. 300.

20. ESPINOSA CALABUIG, R., La (olvidada) perspectiva de género...*op.cit.*, p. 36.

21. DIAGO DIAGO, P., «El matrimonio y su crisis ante los nuevos retos de la autonomía de la voluntad conflictual», *Revista Española de Derecho Internacional*, No. 2, 2014, pp. 49-79; OREJUDO PRIETO DE LOS MOZOS, P., «La nueva regulación de la ley aplicable a la separación judicial y al divorcio: aplicación del Reglamento Roma III en España», *Diario La Ley*, No. 7913, 2012, pp. 5-6; VIARENGO, I., «Il regolamento UE sulla legge applicabile alla separazione e al divorzio e il criterio della volontà delle parti», *Rivista di diritto internazionale privato e processuale*, Vol. 47, No. 3, 2011, p. 611

22. QUIÑONES ESCÁMEZ, A., La disolución del matrimonio, cit. 16; DIAGO DIAGO, P., «El islam en Europa y los conflictos ocultos en el ámbito familiar», *Revista electrónica de estudios internacionales*, 2015, No 30, pp. 1-29.

23. ESPINOSA CALABUIG, R., La (olvidada) perspectiva de género...*op.cit.*, p. 44.

embargo, la realidad nos ha demostrado lo difícil que resulta la admisión de la prueba en una situación de violencia contra la mujer y la diferencia de interpretaciones al respecto. Esto justifica decisiones judiciales que han dictado una orden de regreso del menor al país donde tenía su residencia habitual anterior a su traslado ilícito y, por consiguiente, el menor ha sido devuelto al presunto maltratador²⁴; todo ello, teniendo como causa la imposibilidad de demostrar, de probar, el maltrato y como consecuencia el menor queda en la total desprotección por la propia deficiencia en las medidas de protección.

Cuestión que con el Reglamento 2019/1111 sobre competencia, reconocimiento y ejecución de decisiones en materia matrimonial y de responsabilidad parental y sobre la sustracción internacional de menores parece haber quedado zanjado, solo falta esperar las interpretaciones jurisprudenciales en base a dicho instrumento y la propia realidad nos marcará el rumbo por el que vamos transitando. Este nuevo instrumento ha tenido en cuenta, entre otras cuestiones, la eliminación del execuátur en las decisiones sobre responsabilidad parental, el alcance y significado de algunas reglas como puede ser darle la oportunidad de expresarse al menor y las del trasladado a otro Estado miembro, etc.

Téngase en cuenta la dificultad que entraña encontrar un verdadero equilibrio entre el interés superior del menor, principio rector en la protección de menores y la protección de la mujer o también su propio interés. Circunstancia que solo es posible a través de un robusto sistema de cooperación entre autoridades y, muy importante, el régimen de la prueba²⁵.

III. La perspectiva de género en el Derecho Procesal

Por lo que se refiere al Derecho Procesal, se pretende la introducción de nuevas metodologías y prioridades, tanto a nivel docente como de investigación, que nos permitan contemplar el sistema judicial con enfoque de género, valorando los posibles tratos discriminatorios que pueden producirse, sobre todo, en materia de seguridad, vigilancia y prevención de conductas delictivas. Con la irrupción de las denominadas tecnologías disruptivas, emergen y proliferan herramientas de inteligencia artificial como el reconocimiento facial.

La técnica del reconocimiento facial, basada en sistemas de inteligencia artificial, consiste en la confirmación de la identidad de un sujeto, sorteando su suplantación, por ejemplo, desde un momento inicial y durante todo el desarrollo de un juicio o audiencia telemática. Para que el reconocimiento facial sea efectivo se llevará a cabo un tratamiento de datos calificados como biométricos.

24 ESPINOSA CALABUIG, R., *La (olvidada) perspectiva de género... op.cit.*, p. 47.

25 ESPINOSA CALABUIG, R., *La (olvidada) perspectiva de género... op.cit.*, p. 46.

Para ir aclarando conceptos, los datos biométricos, según el Reglamento General de Protección de Datos (UE), son aquellos datos personales obtenidos a partir de un tratamiento técnico específico, relativos a las características físicas, fisiológicas o conductuales de una persona física que permitan o confirmen la identificación única de dicha persona, como imágenes faciales o datos dactiloscópicos. Más allá de los juicios telemáticos, esta tecnología disruptiva también puede emplearse para otro tipo de fines. A título indicativo, el ejército ucraniano utilizó el *software* de reconocimiento facial automatizado de la empresa estadounidense *Clearview AI* para reconocer a las múltiples víctimas del conflicto bélico que, de otra forma, no podrían haber sido identificadas o hubiese requerido de un esfuerzo titánico. O el proyecto piloto, como posible alternativa a la prisión provisional, instaurado por el Gobierno de las Islas Canarias (España), en sus juzgados de instrucción, y que parte de un sistema remoto desarrollado con éxito en otros sectores como el bancario, aeronáutico o de control de fronteras. La persona compareciente verifica su identidad mediante cualquier documento válido y genera su credencial biométrica a través de reconocimiento facial. Una vez generada, se usa para verificar su identidad a distancia acompañada de una geolocalización que permite comprobar que la persona se encuentra en el territorio que debe permanecer. Y, por supuesto, otra finalidad es la prevención de conductas delictivas y en beneficio de la investigación criminal.

Por lo que respecta al funcionamiento del reconocimiento facial, en general y de la misma manera que ocurre con otras tecnologías basadas en la biometría, tras una primera fase de adquisición de los datos biométricos constituidos por la imagen de un rostro humano, la herramienta extrapola determinadas características de la cara tales como la «posición de los ojos, de la nariz, de las fosas nasales, de la barbilla y de las orejas», que permiten la creación de un *template* o «modelo biométrico». Seguidamente, este modelo se compara con los datos archivados en una base de datos de referencia (que puede ser desde una base típica de permisos de conducir hasta información proveniente de redes sociales y que puede resultar algo más controvertido o invasivo) y, en el supuesto de que de la operación resulte, con cierta probabilidad, que las dos imágenes se refieren a la misma persona, se produce el denominado *matching*²⁶.

A mayor abundamiento, según el Libro Blanco de IA, mientras que la identificación consiste en que la plantilla de la imagen facial de una persona se compara con otras muchas plantillas almacenadas en una base de datos para averiguar si su imagen está almacenada en ella; la autenticación o verificación, por su parte, se refiere habitualmente a la búsqueda de correspondencias entre dos plantillas concretas. Permite la comparación de dos plan-

26. BORGIA, G., «Reconocimiento facial automatizado y derechos fundamentales en el proceso penal: entre las experiencias nacionales y la perspectiva de la Unión Europea» en PESQUEIRA ZAMORA, M. J. y PEREIRA PUIGVERT, S. (dirs.), *Modernización, eficiencia y aceleración del proceso*, Aranzadi, 2022, pp. 175-198.

tillas biométricas que, en principio, se supone que pertenecen a la misma persona; en consecuencia, las dos plantillas se comparan para determinar si la persona de las dos imágenes es la misma. A diferencia de otras técnicas de identificación biométrica, como las intervenciones corporales de ADN, el reconocimiento facial automatizado presenta la ventaja de no requerir la cooperación de la persona captada²⁷.

La utilización de técnicas de reconocimiento facial puede suponer una discriminación según el género y la raza. Y es que, tal y como se desprende de algunos estudios y noticias de actualidad, bajan su rendimiento en personas *trans* y tampoco clasifican correctamente las personas no binarias. Además, parece que, a la hora de determinar el sexo de un rostro facial, los *softwares* creados por las empresas más punteras reconocen mejor las caras masculinas que las femeninas (con tasas de error del 1 % para los hombres de piel clara y del 35 % para las mujeres de piel más oscura)²⁸.

De igual modo, las personas que trabajan en empresas tecnológicas tienen un perfil más o menos común. Es decir, las personas que crean la tecnología son personas blancas de clase media-alta. Esas personas, consciente o inconscientemente, tienen unos prejuicios sobre otras comunidades, sobre qué está bien y qué está mal. Se aclara que no conocen la sociedad como tal porque se relacionan con personas que se parecen a sí mismas y acaban reproduciendo el racismo o la discriminación por sexo y género, entre otros sesgos²⁹.

IV. Propuesta de buenas prácticas para introducir la perspectiva de género, sobre todo, en la docencia del Derecho

Nos gustaría, como reflexiones finales, y más allá de nuestras respectivas disciplinas, introducir algunas recomendaciones para mejorar la enseñanza del Derecho con perspectiva de género³⁰:

-
27. PESQUEIRA ZAMORA, M. J., «La inteligencia artificial aplicada al proceso. Tratamiento del reconocimiento facial en los juicios virtuales» en PEREIRA PUIGVERT, S. (dir.), *Investigación y proceso penal en el siglo XXI: nuevas tecnologías y protección de datos*, Aranzadi, 2021, pp. 463-486..
 28. AAVV (SUÁREZ XAVIER, P. R., dir.), *Reconocimiento facial y brecha digital de género desde la perspectiva procesal: entre riesgo, libertad y emancipación*, Aranzadi, 2024.
 29. https://www.infolibre.es/politica/racismo-inteligencia-artificial-tecnologia-etica_1_1225537.html (última fecha de consulta día 19 de marzo de 2024).
<https://mujeresconciencia.com/2021/07/07/sombra-aqui-sombra-alla-reconocimiento-facial-discriminatorio/> (última fecha de consulta día 20 de julio de 2024)
 30. Para la redacción de este apartado se agradece el trabajo desarrollado por el GID de la Facultad de Derecho de la Universidad de Girona y en el que participa la coautora de este capítulo sobre «Transversalización de género».

- a) Utilización de lenguaje inclusivo, evitando usar sesgos de género como «los jueces, los abogados, los letrados de la administración de justicia, etc.».
- b) Identificar el género de la persona o autoría a la cual nos referimos en los listados de bibliografía que debe consultar el alumnado. Al mismo tiempo, recomendar artículos especializados escritos por mujeres; referenciar sentencias de mujeres ponentes o con votos particulares elaborados por mujeres; usar en clase casos reales de conflictos resueltos por mujeres.
- c) Hacer visibles a las mujeres con el lenguaje, empleando ejemplos protagonizados por mujeres de forma positiva en el contenido de los materiales y prácticas docentes.
- d) Promover la realización de trabajos y prácticas con perspectiva de género.
- e) Potenciar una participación paritaria del alumnado en el aula y en los distintos grupos de trabajo.
- f) Analizar los casos a través de teorías y metodologías con perspectiva de género. Utilizar referentes de género en los ejemplos.
- g) Evitar presunciones del tipo de que una relación afectivosexual debe ser heterosexual.

V. Bibliografía consultada

- AA.VV.** (SUÁREZ XAVIER, P. R., dir.), *Reconocimiento facial y brecha digital de género desde la perspectiva procesal: entre riesgo, libertad y emancipación*, Aranzadi, 2024.
- AVILÉS PALACIOS, L.**, «Una mirada crítica y feminista del derecho de acceso a la justicia», en Martínez García, E., *Análisis de la justicia desde la perspectiva de género*, Tirant lo Blanch, 2018.
- AZCÁRRAGA MONZONÍS, C.**, «Situaciones privadas internacionales: una puerta abierta a la discriminación por razón de sexo», en FABREGAT MONFORT, G., SEVILLA MERINO, J., SOLER SÁNCHEZ, M., *Mujer y Derecho, Jornadas de la Facultad de Derecho. Universitat de València*, Valencia, 2011.
- BORGIA, G.**, «Reconocimiento facial automatizado y derechos fundamentales en el proceso penal: entre las experiencias nacionales y la perspectiva de la Unión Europea» en PESQUEIRA ZAMORA, M. J. y PEREIRA PUIGVERT, S. (dirs.), *Modernización, eficiencia y aceleración del proceso*, Aranzadi, 2022.

DIAGO DIAGO, P., «El matrimonio y su crisis ante los nuevos retos de la autonomía de la voluntad conflictual», *Revista Española de Derecho Internacional*, N.º 2, 2014.

«El islam en Europa y los conflictos ocultos en el ámbito familiar», *Revista electrónica de estudios internacionales*, 2015.

ELVIRA BENAYAS, M. J., «Matrimonios forzosos», *Anuario Español de Derecho Internacional Privado*, N.º 10, 2010.

ESPINOSA CALABUIG, R., «La (olvidada) perspectiva de género en el Derecho internacional privado», *Freedom, Security & Justice: European Legal Studies*, 2019.

FERNÁNDEZ PÉREZ, A., «La inclusión de la perspectiva de género en el Derecho internacional privado», en MARTÍN LÓPEZ, M. T., VELASCO RETAMOSA, J. M., *La igualdad de género desde la perspectiva social, jurídica y económica*, Civitas, 2014.

HERNES, H. M., *El poder de las Mujeres y el Estado de Bienestar*, Vindicación Feminista, 1990.

IRIARTE ÁNGEL, J. L., «El matrimonio poligámico en la jurisprudencia y la práctica españolas», en IGLESIAS BUHIGUES, J. L., ESPLUGUES MOTA, C., PALAO MORENO, G. (eds.), *Nuevas fronteras del Derecho de la Unión Europea, Liber Amicorum*, Tirant Lo Blanch, 2012.

JUÁREZ PÉREZ, P., «Jurisdicción española y poligamia islámica: ¿un matrimonio forzoso?», *Revista electrónica de estudios internacionales*, N.º 23, 2012.

LARA AGUADO, A., «Neutralidad del Derecho internacional privado en cuanto al género, una forma de violencia de género institucional», *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 2022.

OREJUDO PRIETO DE LOS MOZOS, P., «La nueva regulación de la ley aplicable a la separación judicial y al divorcio: aplicación del reglamento Roma III en España», *Diario La Ley*, N.º 7913, 2012.

PESQUEIRA ZAMORA, M. J., «La inteligencia artificial aplicada al proceso. Tratamiento del reconocimiento facial en los juicios virtuales» en PEREIRA PUIGVERT, S. (dir.), *Investigación y proceso penal en el siglo XXI: nuevas tecnologías y protección de datos*, Aranzadi, 2021.

PITCHP, T., «Sexo y género de y en el derecho: el feminismo jurídico», *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, N.º 44, 2010.

QUIÑONES ESCÁMEZ, A., «La disolución del matrimonio: especial referencia al repudio islámico», en Rodríguez Benot, A (dir.), *La multiculturalidad: especial referencia al Islam*, Cuadernos de derecho judicial, N.º 8, 2002.

- REQUEJO ISIDRO, M.**, «El género en los instrumentos para la responsabilidad social corporativa», en MESA MARRERO, C., GRAU PINEDA, M. C. (coords.), *Mujeres, contratos y empresa desde la igualdad de género*, Tirant lo Blanch, 2014.
- SEVILLA, J., VENTURA, A.**, «Estado, Derecho y estudios de género», *Feminismo/s*, 2003.
- SUÁREZ LLANOS, L.**, «La identidad y el género del derecho frente al derecho a la identidad de género», *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 2020.
- VAQUERO LÓPEZ, C.**, «Mujer, matrimonio y maternidad: cuestiones de Derecho internacional privado desde una perspectiva de género», *Cuadernos de Derecho Transnacional*, N.º 1, 2018.
- VIARENGO, I.**, «Il regolamento UE sulla legge applicabile alla separazione e al divorzio e il criterio della volontà delle parti», *Rivista di diritto internazionale privato e processuale*, Vol. 47, N.º 3, 2011.
- ZÚÑIGA AÑAZCO, Y.**, «Cuerpo, Género y Derecho. Apuntes para una teoría crítica de las relaciones entre cuerpo, poder y subjetividad», *Revista Ius et Praxis*, N.º 3, 2018.

CAPÍTULO 30

LA TUTORIZACIÓN ONLINE EN LA ENSEÑANZA DE LA BIOMEDICINA

Ana Elena Pérez Cobas

*Instituto Ramón y Cajal de investigación sanitaria
Hospital Ramón y Cajal, Madrid
anaelena.perez@salud.madrid.org*

*«El aspecto más triste de la vida en este preciso momento es que la ciencia reúne el conocimiento más rápido de lo que la sociedad reúne la sabiduría».
Isaac Asimov*

I. Planteamiento

Internet y las tecnologías constituyen una realidad presente en todos los aspectos de la vida contemporánea, en la enseñanza, en la investigación, en la sociedad y forma parte cada vez más de lo cotidiano. Su influjo crece y con la aparición y desarrollo de la Inteligencia Artificial (IA) parece que crece de forma potencial¹, a pesar de lo delicado del tema².

1. «La inteligencia artificial es una tecnología disruptiva con una alta capacidad de impacto en la economía y la sociedad. En el plano económico, y junto a otras tecnologías digitales, presenta un alto potencial para el aumento de la productividad, la apertura de nuevas líneas de negocio, el desarrollo de nuevos productos o servicios —basados, por ejemplo, en la personalización, la optimización de los procesos industriales o las cadenas de valor—, la mejora en la facilidad de realización de tareas cotidianas, la automatización de ciertas tareas rutinarias y el desarrollo de la innovación. Este potencial incide positivamente en el crecimiento económico, la creación de empleo y el progreso social». Cfr. Real Decreto 817/2023, de 8 de noviembre, que establece un entorno controlado de pruebas para el ensayo del cumplimiento de la propuesta de Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial. BOE» núm. 268, de 9 de noviembre de 2023.
2. «No obstante, los sistemas de inteligencia artificial también pueden suponer riesgos sobre

Ello conlleva que a los añadidos y complejos mecanismos de las tecnologías conocidas hasta ahora también estamos frente a un nuevo campo por explorar.

El objetivo del trabajo que aquí se presenta no es abordar un estudio exhaustivo sobre el tema, sino acercarnos cautelosamente a la incidencia que en el ámbito de la docencia pueden tener las mismas, así como exponer algunas ideas en torno a la docencia online y en concreto las experiencias sobre la tutorización online en el sector de la biomedicina.

II. La pandemia causada por la COVID-19, un antes y un después en la enseñanza online

La pandemia de COVID-19 ha supuesto una revolución no sólo a nivel social y económico sino también en la educación a nivel mundial. El cierre de escuelas, centros de formación y universidades obligó a millones de estudiantes a pasar a la educación online y ha demostrado las posibilidades que ofrece esta. De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza en el mundo, habían dejado de tener clases presenciales.

«La pandemia ha traído una nueva pandemia desde mi punto de vista, no tan devastadora como el coronavirus, pero igualmente fatídica que es la «invasión total y absolutamente de lo digital en la vida de las personas». De la cual no ha escapado la educación, como tantos sectores de la vida. El mundo ha dado un giro y la educación conjuntamente con él. Cuestión que hace que haya un debate más intenso en torno a la enseñanza no presencial y a la aplicación de las herramientas docentes en un ámbito no presencial»³

En España, ya existían varias universidades online de amplia trayectoria, además de que muchas universidades públicas y privadas ofrecen importantes programas de formación online. Dentro de las universidades online destacan la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que ha sido pionera en este ámbito. Otras universidades de renombre son la Universitat

el respeto de los derechos fundamentales de la ciudadanía, como por ejemplo los relativos a la discriminación y a la protección de datos personales, o incluso causar problemas graves sobre la salud o la seguridad de la ciudadanía, como se señala en la norma.» Cfr. Real Decreto 817/2023, de 8 de noviembre.

3. Vid. COBAS COBIELLA, M.E., «Aprendizaje cooperativo presencial vs aprendizaje cooperativo online: Dos caras de la misma moneda», *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital*, ANDRÉS SEGOVIA, B (coord.) y CHAPARRO MATAMOROS, P, GÓMEZ ASENSIO, C Y PEDROSA LÓPEZ, J.C (dirs), 2022, Universidad de Valencia, p. 115.

Oberta de Catalunya (UOC), la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) o la Universidad Internacional de Valencia (VIU).

Aunque la educación en universidades online había ido ganando adeptos en los últimos años, el gran cambio ocurrió debido a la pandemia. En este sentido un estudio de la Universidad Internacional de La Rioja mostró un crecimiento de la educación online de un 900 % en el mundo desde el año 2000. Esto ha supuesto un cambio importante tanto para profesores como para estudiantes en la manera en que se concibe la educación en cualquier nivel de enseñanza.

Algunas de las principales ventajas de la educación online son la flexibilidad que ofrece tanto de horarios como geográfica ya que se puede acceder desde cualquier parte del mundo y además suele ser mucho más económica. Por otro lado, la principal desventaja es la dificultad de acceso a internet o a sistemas informáticos ya que no es equitativa en todos los países, especialmente de aquellos en desarrollo, así como una disminución en la interacción social que es crítica en el aprendizaje y también la motivación y concentración que pueden ser un desafío mantener para los estudiantes al formarse de manera online.

Por otra parte, el aprendizaje cooperativo, también llamado trabajo en grupo desde el punto de vista online tiene dificultades y representa un reto. Tampoco está suficientemente claro el soporte informático para asimilar una docencia potente, ya que el desarrollo de las plataformas virtuales en las universidades no ha sido una de las prioridades en las políticas ni estatales ni de educación.

De ahí que lo primero es dotar de unas tecnologías fuertes y soportes y recursos adecuados para facilitar la docencia y la tutorización online, porque de lo contrario lo que sucedería, que es lo que está pasando a todos los niveles tanto docentes como de investigación que la tecnología y herramientas van desfasadas frente al conocimiento humano.

La importancia de la docencia presencial es innegable, porque permite trabajar algunas competencias que en la docencia online no se tienen. Siempre ha sido una apuesta segura y en la forma clásica de abordar el trabajo docente, con independencia de que los nuevos tiempos comienzan a dar paso a la docencia no presencial.

III. La tutorización online en formación universitaria centrada en biomedicina

La tutorización online es un método de enseñanza que se gestiona a través del uso de internet y la comunicación ocurre de forma virtual. En el caso de la tutorización de trabajos universitarios como los trabajos de fin de grado (TFG) o de máster (TFM), el tutor asesora de manera individualizada o colectiva a

los estudiantes durante el desarrollo de su TFG o TFM de manera virtual. La base principal de este tipo de tutorización es ayudar al estudiante a decidir el tema de investigación, revisar el trabajo al completo en cuanto a estructura, aspectos formales, contenido, metodología, bibliografía, redacción y a resolver cualquier duda que pueda surgir durante la realización del trabajo. Es decir, las funciones son similares a una tutorización presencial pero el contexto en el que se realiza «virtual» requiere de una serie de adaptaciones al entorno online por parte del estudiante y el tutor.

En la tutorización online la comunicación se centra principalmente en el uso del correo electrónico y video-llamadas usando plataformas como la Black Board u otras equivalentes que suelen estar integradas en los campus virtuales de muchas universidades. El seguimiento de los trabajos se lleva a cabo a través de otras herramientas del campus virtual como el uso de borradores, donde el estudiante va subiendo o actualizando borradores que son corregidos por el tutor hasta que deposita la versión final. El tutor además dispone de toda la información necesaria para la supervisión del trabajo en el campus virtual incluyendo guías de tutorización, calendarios, y otras herramientas de evaluación.

La biomedicina es un término interdisciplinario que engloba las ciencias biológicas, médicas y otras áreas relacionadas para comprender y mejorar la salud humana. Tiene como objetivos principales entender la base biológica de las enfermedades, así como desarrollar nuevos métodos de diagnóstico y tratamiento con la idea final de mejorar la salud y la calidad de vida de las personas. La realización de un TFM online en temas de biomedicina puede resultar un desafío ya que el asesoramiento en trabajos experimentales es complicado ya que requieren trabajo de laboratorio con supervisión directa, sin embargo es una excelente oportunidad para trabajos centrados en el análisis de datos biosanitarios, lo que sería un trabajo de investigación (observacional analítico o experimental) o la realización de revisiones sistemáticas o integrativas de algún tema del área, preferiblemente de utilidad o interés específico del estudiante.

IV. Innovación en la tutorización online

La primera cuestión que hay que abordar es que: «la enseñanza presencial es una forma distinta de enseñanza a la digital. Esto no se puede soslayar. No digamos si una es mejor que otra, simplemente son diferentes Aunque son dos caras de una misma moneda, porque son formas de enseñar, pero con diferencias tan abismales que conducen por caminos distintos, aunque el objetivo final para ambas sea la formación y la educación»⁴.

4. Vid. COBAS, op. cit, p. 115.

Ambas son importantes, pero sus enfoques son diferentes, en cuanto a la metodología, al proceso docente y su estructura incluso en cuanto al modelo de impartición de la docencia, así como al profesor. Las razones son varias, pero quizás la más destacable, es la falta de preparación y formación y generaciones actuales de profesores que son analfabetos digitales.

«La verdadera alfabetización para también por entender y ser capaces de utilizar los recursos y dispositivos digitales, y desde las instituciones educativas también podemos ayudar a las familias a alfabetizarse digitalmente, contribuyendo a paliar la brecha digital»⁵.

Los estudiantes también dentro de este binomio alumno profesor, también son víctimas de los problemas en torno al aprendizaje a distancia, por falta de formación en algunos casos y en otros por el componente económico, no todo el mundo tiene acceso a ordenadores⁶. A ello se puede añadir, dificultades de horario, comprensión de las tareas para aprender, el trabajo en equipo es difícil también, y esta es una de las competencias más demandadas en el mundo laboral y en la investigación.

La interacción alumno profesor se complica en la no presencialidad, así como el seguimiento de lo aprendido. La soledad en los estudios y en el aprendizaje es una desventaja que sin lugar a dudas perjudica el proceso docente y el sistema de tutorización.

«Habrà que ayudar a los estudiantes con la organización del proceso docente, a través de un mejor diseño en sus actividades. Pero no resulta fácil hacerlo desde la distancia» nos dice COBAS⁷.

En cuanto a la tutorización online no podrá dejarse al albur ni en manos del azar. La espontaneidad de las tutorías presenciales se pierde, porque generalmente cuando el estudiante acude a una tutoría, generalmente no se sabe que es lo que quiere y aunque en ocasiones por vía correo electrónico explican el objetivo y la pretensión de la misma, incluso sus intereses, más de una vez cuando en la tutoría se develan las intenciones, y el diálogo va dejando que afloren los intereses.

En cambio, en la tutoría online, salvo que sea empleando videollamada u otro mecanismo, es más compleja de ahí que el diseño debe ser meticuloso, con vistas a paliar la ausencia del cara a cara y lograr el acompañamiento del estudiante, que es en definitiva uno de los objetivos de las tutorías tanto virtuales como *in situ*.

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

6. Vid. COBAS, op. cit, p.116

7. COBAS, op. cit, p. 116.

V. Tutorización online e inteligencia artificial

La IA está revolucionando la sociedad a todos los niveles y puede ser una herramienta útil también en la tutorización online, ofreciendo nuevas posibilidades para mejorar la experiencia educativa online. Algunas de las ventajas que pueden ofrecer es el desarrollo de **asistentes virtuales que pueden funcionar veinticuatro horas los siete días de la semana** y que pueden responder preguntas básicas, y proporcionar enlaces a los recursos virtuales, así como explorar conceptos en el estudio online de manera interactiva. También el uso de herramientas derivadas de la IA puede ayudar en la personalización de la educación adaptándose a las necesidades individuales de cada estudiante, identificando las áreas donde puede haber mayor dificultad proporcionando recursos adicionales, o ayudando en la preparación de actividades adaptadas al alumno.

Otra ventaja es su contribución al desarrollo de herramientas de calificación automática. Usándose para corregir ejercicios, tareas, exámenes, y así además de ayudar a los profesores y tutores pueden ser útiles a los estudiantes en tareas de autoevaluación con una retroalimentación inmediata del progreso en el aprendizaje. Sin embargo, hay algunos peligros de las herramientas basadas en inteligencia artificial que nos indican que se deben usar con precaución como por ejemplo que el desarrollo y mantenimientos de estas puede ser costoso, lo que limita su accesibilidad para todos. Además, hay que considerar los sesgos en sus algoritmos, ya que se entrenen con conjuntos de datos específicos, lo que puede dar lugar a discriminación o desigualdad en cuestiones de contenido y educación, que constituyen retos actuales con vistas a educar en valores y en principios de igualdad.

La IA carece de sentimientos, por lo menos a fecha de hoy, de futuro no lo sabremos y la docencia y muchas actividades cotidianas requieren del contacto, de la cercanía, sin contar que, para muchas personas, algunas vulnerables y otras no tanto, estas herramientas suelen ser dificultosas y de no fácil acceso.

No se puede obviar por otra parte tampoco que la inteligencia artificial y demás herramientas que parecen ser la panacea en la actualidad están al servicio del hombre, la ciencia y la sociedad y no al revés, so pena de estar expuestos a tal como lo expone la ciencia ficción por ejemplo Terminator o Matrix.

VI. Conclusiones

Como se ha señalado las nuevas tecnologías han llegado hace tiempo para quedarse en todos los ámbitos de la vida, especialmente «el mundo online» después de la pandemia. La docencia y la investigación no escapan a ello, por tanto, es una preocupación latente de la cual hay que ocuparse en aras

de una formación de calidad para los estudiantes a todos los niveles. La educación online tiene ventajas como la flexibilidad, pero también desventajas importantes como la falta de interacción social, especialmente con el profesor o el tutor un efecto que se debe minimizar y representa un reto actual en la educación online.

La IA puede ser una herramienta valiosa en la tutorización online en biomedicina, tanto para la formación de los estudiantes como de los profesionales en este campo. Sin embargo, es importante ser consciente de las limitaciones y los riesgos de esta y usarla de manera responsable.

VII. Bibliografía consultada

BIGGS, J., *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Editorial Narcea, 3.^a edición. 1999.

BIGGS, J. y **MOORE, P.**, *The process of Learning*. Sydney (Australia): Prentice Hall, capítulos 16 y 17.

BLANCO FERNÁNDEZ, A., (coord.), *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid, Narcea, 2009.

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

«El aprendizaje cooperativo: una competencia imprescindible para la formación de los juristas», *Revista boliviana de derecho* n.º 18, julio 2014, pp. 604-621.

«Innovando en la docencia. Luces y sombras en relación al aprendizaje cooperativo y los mapas conceptuales», en *Mapas Conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria*, COBAS COBIELLA, M.^a E., (coord.) RODERIC, libro en línea, Universidad de Valencia, 2015.

«Propósito del aprendizaje cooperativo», *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 154 - 175.

«Aprendizaje cooperativo presencial vs aprendizaje cooperativo online: Dos caras de la misma moneda», *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital*, ANDRÉS SEGOVIA, B. (coord.) y CHAPARRO MATAMOROS, P., GÓMEZ ASENSIO, C. y PEDROSA LÓPEZ, J. C. (dirs), 2022, Universidad de Valencia, pp. 108-119.

«Aprendizaje cooperativo. Los mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior europeo, *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias jurídicas, económicas, y empresariales*, Experiencias de innovación en la docencia del derecho, Volumen I, coord. Jonatán Cruz Ángeles, capítulo 43, Dykinson, 2021, pp. 857- 876.

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

Páginas webs consultadas:

<https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/25/informe-cepal-y-unesco-la-educacion-en-tiempos-de-la-pandemia-de-covid-19/>

https://fractalmedia.es/revolucion-pandemia-educacion-online/?https://fractalmedia.es/contacto/?utm_source=Google&utm_medium=-PPC&gad_source=1&gclid=CjwKCAjwh4-wBhB3EiwAeJspMPEF-b80WbJ-65kMve58ZnqC7EPnnHf6ekTYVU5UyN-y5mQRM6IVzhoCB-jsQAvD_BwE

<https://www.unir.net/actualidad/internacional/por-que-triunfa-el-sistema-de-educacion-universitaria-on-line-en-espana-y-colombia-replica-su-modelo/>

<https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/inteligencia-artificial-ventajas-y-desventajas>

<https://www.koanly.com/ai/post/ventajas-y-desventajas-de-la-inteligencia-artificial-en-la-educacion>

CAPÍTULO 31

UNA NUEVA DIMENSIÓN DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO BASADO EN RETOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Amparo Bonet Juan

Profesora asociada UPV

*Universitat Politècnica de València, Department of Economy and Social Sciences
ambojua@doctor.upv.es*

Antonio Giménez-Morera

Profesor Contratado Doctor acreditado a Profesor Titular de Universidad

*Universitat Politècnica de València, Department of Economy and Social Sciences
angimo1@doctor.upv.es*

Juan Seguí Moreno

Profesor asociado UPV

*Universitat Politècnica de València, Departament
d'Informàtica de Sistemes i Computadors
juasemo@disca.upv.es*

Fanny Beniel

Profesora

*Departamento de Lenguas y Ciencias Sociales. FPA L'Alcúdia de Crespins
fpafbeniels@hotmail.com.*

I. Planteamiento

La esfera de la educación superior está presenciando una revolución silenciosa, una que desafía las concepciones tradicionales de enseñar y aprender y se alinea con las necesidades contemporáneas de la sociedad global. Esta

revolución se centra en el Aprendizaje Colaborativo Basado en Retos (ACbR), un enfoque pedagógico que, según Johnson (2011), se fundamenta en la activa participación del estudiante en su proceso educativo, poniendo especial énfasis en la solución colaborativa de problemas prácticos y complejos. En el dinámico campo del comercio internacional, y más concretamente en el marketing internacional, el ACbR no solo se presenta como una estrategia didáctica prometedora, sino como una necesidad imperante para preparar a los estudiantes frente a los retos multifacéticos del mercado global.

En el presente artículo, se abordará cómo el ACbR se ha integrado en la enseñanza del comercio internacional dentro del marco de la educación superior. Este análisis se basa en la premisa de (Pisoni & Gijlers (2020) y otros autores que lo definen como escenarios de trabajo autodirigido en los que los estudiantes participan. Baloian *et al.*, n.d. (2022) sostienen que el ACbR facilita un aprendizaje profundo y aplicado, esencial para la comprensión de fenómenos económicos complejos.

II. Objetivos

Los objetivos de la innovación en el contexto del aprendizaje colaborativo basado en retos (ACbR), particularmente en la enseñanza del marketing internacional, son multidimensionales y se orientan a la consecución de resultados educativos tanto tangibles como intangibles. Estos objetivos pueden articularse de la siguiente manera:

1. **Fomentar el pensamiento crítico y analítico:** mediante la exposición a problemas reales del comercio internacional, el ACbR estimula a los estudiantes a analizar situaciones complejas, evaluar diferentes estrategias de mercado y tomar decisiones informadas, fomentando un pensamiento crítico y analítico que es esencial en el ámbito profesional.
2. **Desarrollar habilidades colaborativas y de comunicación:** el objetivo es mejorar la capacidad de trabajo en equipo y comunicación efectiva de los estudiantes, ya que el ACbR requiere que colaboren entre sí para resolver los retos planteados, lo que refleja el entorno colaborativo del mundo laboral actual.
3. **Integrar conocimientos teóricos y prácticos:** busca cerrar la brecha entre la teoría y la práctica al aplicar conceptos teóricos a casos prácticos de marketing internacional, asegurando que el aprendizaje sea relevante y aplicable al contexto real de negocios.
4. **Promover la innovación y creatividad:** al enfrentar retos que no tienen una solución predeterminada, se anima a los estudiantes a pensar de manera innovadora y creativa, generando soluciones originales y efectivas a problemas de marketing internacional.

- 5. Preparar para el cambio y la incertidumbre:** en un mundo de negocios en constante cambio, los objetivos del ACbR incluyen preparar a los estudiantes para adaptarse y manejar la incertidumbre y la volatilidad, desarrollando su capacidad para navegar y responder a las dinámicas del mercado global con agilidad y resiliencia.

Cada uno de estos objetivos del ACbR se alinea con las expectativas de la educación superior contemporánea y las demandas del entorno empresarial global, preparando a los estudiantes no solo para enfrentar los desafíos actuales del comercio internacional, sino también para ser pioneros en la creación de oportunidades futuras.

2.1. Desarrollo de la innovación

En este apartado, se describirá en detalle la estrategia de aprendizaje colaborativo implementada y el reto diseñado para abordar la asignatura de marketing internacional. Además, se proporcionan datos explicativos de la experiencia de innovación docente, con el objetivo de fortalecer la coherencia con las conclusiones del estudio.

2.2. Metodología

La metodología de Aprendizaje Colaborativo Basado en Retos es una estrategia metodológica activa que pretende preparar a nuestros estudiantes a través de aprendizajes ligados a situaciones reales. Esta metodología se implementa a través del proceso Scrum. Se trata de una metodología abierta, flexible y ágil, pensada para aplicar en el aula desde un enfoque ecléctico que permita adaptar cada intervención al contexto y al objeto de aprendizaje. Por ello, permite a los/as alumnos/as concentrarse en problemas adaptativos complejos de manera productiva y creativa a la vez que permite entregar productos con el mayor valor posible.

La filosofía de la estrategia metodológica activa va en consonancia con los objetivos generales que establece la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación., 2006 pues, apuesta por el aprendizaje basado en competencias y centra la evaluación de dicho aprendizaje en los resultados obtenidos por el alumnado, así como en los procesos seguidos para alcanzarlos, es decir, en sus competencias adquiridas.

Para determinar la metodología, a continuación, se llevará a cabo una descripción completa del planteamiento del reto a partir de la tabla 1, que abarca las fases clave del proceso de marketing internacional, incluyendo las actividades específicas y los resultados esperados en cada etapa. Esta tabla puede servir como una herramienta educativa y de referencia para entender mejor cómo abordar un reto en la asignatura de marketing internacional.

2.3. Diseño de la experiencia de innovación docente con alumnos/as de marketing internacional

La experiencia de innovación docente se diseñó con el objetivo de promover el aprendizaje colaborativo basado en retos en un contexto internacional. Se estableció un enfoque centrado en el estudiante, donde estos jugaron un papel activo en su proceso de aprendizaje. Se seleccionaron estrategias y técnicas que fomentaban la participación, la interacción y la colaboración entre los estudiantes.

A continuación se recoge en la tabla 1 el diseño de la experiencia de innovación docente:

Tabla 1. Experiencia de innovación

PARTICIPANTES	Grupo de estudiantes de nivel universitario. Se formaron equipos de trabajo con un tamaño óptimo para facilitar la colaboración y el intercambio de ideas entre los estudiantes. Se estableció un criterio de selección de los equipos para asegurar la diversidad de conocimientos y habilidades entre los participantes.
INSTRUMENTOS DE RECOPIACIÓN DE DATOS	Cuestionarios y encuestas para obtener la opinión de los estudiantes sobre la metodología, su percepción de la utilidad de las estrategias y la efectividad del reto planteado. Además, se realizaron observaciones directas durante las sesiones de trabajo en equipo y se recopiló información a través de registros de participación y desempeño de los estudiantes
PROCEDIMIENTO DE IMPLEMENTACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fase introducción: se explicaron los objetivos de la experiencia, se presentaron las estrategias de aprendizaje colaborativo y se les informó sobre el reto que iban a enfrentarse. Posteriormente, se formaron los equipos de trabajo y se asignaron los roles. 2. Fase de desarrollo: los estudiantes trabajaron en sus equipos, aplicando las estrategias de aprendizaje colaborativo para abordar el reto. Se fomentó la interacción y la comunicación constante entre los miembros del equipo, así como la distribución de roles y responsabilidades. Se brindó apoyo adicional por parte del profesor/a, quien actuó como facilitador y asesor en el proceso de aprendizaje. 3. Fase de evaluación: se analizaron los resultados obtenidos por los estudiantes. Se utilizaron criterios de evaluación específicos y se proporcionó retroalimentación individual y grupal para promover la mejora continua.

Fuente: Elaboración propia

Analizado el diseño de la experiencia, cabe destacar que durante el desarrollo del reto, se implementaron diversas estrategias de aprendizaje colaborativo en la que se promovió la creación de un entorno de trabajo cooperativo, donde los estudiantes se involucraron en actividades relacionadas con el comercio internacional. Se plantearon situaciones y problemas reales que los estudiantes debían resolver utilizando sus conocimientos teóricos y habilidades prácticas relacionadas con el comercio internacional.

El reto incluía tareas como el análisis de mercados internacionales, la identificación de oportunidades de negocios, la elaboración de estrategias de entrada a nuevos mercados y la resolución de conflictos comerciales.

Se establecieron criterios de evaluación claros para cada reto, teniendo en cuenta aspectos como la calidad del análisis, la originalidad de las soluciones propuestas, la viabilidad de las estrategias planteadas y la capacidad de trabajo en equipo. Durante el desarrollo del reto, se proporcionó apoyo adicional a los estudiantes a través de tutorías y recursos de aprendizaje específicos para facilitar su proceso de resolución.

2.4. Fases del reto

Para el inicio del proceso de trabajo, se parte de la elaboración de un boceto del reto a partir de la necesidad planteada por las empresas enfatizando en las motivaciones básicas (Van den Beemt *et al.*, 2022), tal y como muestra la tabla 1. Se trata de proporcionar a los estudiantes las habilidades y los medios en su camino hacia el conocimiento del marketing internacional.

Cabe destacar que el ACbR, se enfoca hacia desafíos relevantes de la vida real, auténticos y abiertos para desencadenar el aprendizaje (van den Beemt *et al.*, 2022). Estos desafíos pueden ser monodisciplinarios e interdisciplinarios, originados en varias fuentes (Pisoni & Gijlers, 2020) incluso derivarse de las actividades de los profesionales del mundo real (Baloian *et al.*, n.d.) para tener en cuenta también los desafíos que podrían surgir en el futuro. En este caso concreto, se planteó el reto sobre una empresa de cosméticos. En la tabla 2 se detallan las fases:

Tabla 2. Fases del reto

Fase	Actividades específicas	Resultados esperados
1. Investigación y análisis de mercado	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar las tendencias globales en cosméticos, como ingredientes populares o preocupaciones medioambientales. - Analizar mercados potenciales específicos para cosméticos, como Asia por su demanda en productos de cuidado de la piel o Europa por sus regulaciones estrictas. - Estudiar competidores locales e internacionales, así como las preferencias de los consumidores en diferentes regiones (por ejemplo, preferencias de color, tipos de piel, preocupaciones éticas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de mercados con alto potencial para productos cosméticos. - Comprensión de las tendencias y necesidades específicas de los consumidores en distintos mercados. - Desarrollo de una estrategia de producto y marketing que se alinee con las expectativas y normativas locales.
2. Planificación estratégica	<ul style="list-style-type: none"> - Definir los objetivos del marketing internacional, como aumentar la cuota de mercado en Asia o lanzar una nueva línea de productos orgánicos en Europa. - Desarrollar una propuesta de valor que resalte las cualidades únicas de los cosméticos, como ingredientes naturales, beneficios para la piel, o prácticas éticas. - Planificar las estrategias de entrada en los mercados seleccionados, como asociaciones con minoristas locales, e-commerce, o distribución directa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias claras y objetivos alcanzables para la expansión internacional. - Una marca de cosméticos atractiva y diferenciada en el mercado internacional. - Un plan de acción para introducir y promover eficazmente los productos en los mercados internacionales seleccionados.
3. Implementación	<ul style="list-style-type: none"> - Ejecutar estrategias de marketing y campañas publicitarias. - Adaptar productos/servicios a necesidades locales. - Establecer canales de distribución y logística internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lanzamiento efectivo en mercados internacionales. - Aumento de la visibilidad de la marca.

Fuente: Elaboración propia

2.5. Plan de marketing internacional para una empresa de cosméticos

En palabras de van den Beemt *et al.* (2022), la enseñanza pone la visión en acción, con el aprendizaje como un proceso paralelo que se refuerza mutuamente. Por ello, desde esta perspectiva de investigación educativa, la enseñanza y el aprendizaje pueden considerarse clave en la conceptualización de ACbR. En este sentido, y por nuestra experiencia en un contexto de ACbR, a este enfoque se echa en falta las interacciones con las empresas y el/la profesor/a. Es por ello que el reto se diseña para una empresa concreta de cosméticos de la zona. En definitiva, la retroalimentación proporcionada en este proceso se considera un elemento esencial para apoyar la facilitación del aprendizaje (Baloian *et al.*, n.d.).

2.6. Evaluación

Como con cualquier otra metodología, abordar la evaluación no es tarea fácil. Los estudios de casos sobre innovaciones educativas muestran una atención relativamente poco frecuente a la evaluación (Van den Beemt *et al.*, 2022). Sin embargo, generar una alineación constructiva entre las metas de aprendizaje y los procedimientos de evaluación plantea desafíos importantes, especialmente cuando colaboran estudiantes de diferentes perfiles académicos.

En palabras de Baloian *et al.* (2022) el proceso de evaluación debe conformar formas equilibradas entre la evaluación centrada en el resultado y la evaluación centrada en el proceso. En este sentido, se presentan a continuación una de las soluciones propuestas al reto, y el análisis de las mismas para abordar posteriormente el apartado de resultados.

III. Resultados

Los resultados obtenidos indicaron que los estudiantes lograron desarrollar competencias en el ámbito del marketing internacional. Se observó un notable crecimiento en el desarrollo de habilidades prácticas al enfrentarse a un reto real, como el plan de marketing para una empresa existente, los alumnos aplicaron teorías y conceptos a situaciones prácticas, lo mejoró su comprensión y habilidades aplicadas.

Asimismo, se fomentó el trabajo en equipo, desarrollando habilidades de colaboración y comunicación, esenciales en el ámbito laboral, así como la creatividad e innovación y pensamiento crítico.

Por contrapartida, cabe destacar algunos de los inconvenientes encontrados a lo largo de este reto:

1. Desigualdad en la participación: destacaron los desequilibrios en la contribución de los miembros del equipo, lo que resultó una carga de trabajo desigual y constantes conflictos.

2. Evaluación compleja: dificultad en medir la contribución individual dentro de un esfuerzo grupal.
3. Falta de compromiso de algunos de los miembros de los equipos, afectaron negativamente los resultados del grupo.
4. Presión del tiempo.
5. Variabilidad en los niveles de habilidad y conocimiento de los estudiantes

IV. Conclusiones

El enfoque de este artículo ha girado en torno a la aplicación práctica y evaluación de una metodología de aprendizaje colaborativo basado en retos, específicamente en el contexto de un proyecto de marketing internacional para XXXX Cosmetics, una empresa ubicada en Alcoy. Este método de enseñanza se ha evaluado por sus implicaciones en el aprendizaje y desarrollo de habilidades en estudiantes de marketing internacional.

La discusión comenzó con el diseño de un plan de marketing internacional estructurado en diversas fases. Este enfoque ha permitido una comprensión profunda de la aplicación de teorías y prácticas de marketing en un contexto realista, resaltando la importancia de adaptar estrategias a mercados específicos, comprender tendencias globales, y realizar un análisis competitivo minucioso.

Posteriormente, se simuló una situación en la que el alumnado presentara un plan para XXXX Cosmetics, utilizando herramientas de evaluación. La valoración del trabajo del alumnado reveló un alto nivel de comprensión y habilidad en la aplicación de estrategias de marketing internacional, demostrando así la efectividad del aprendizaje basado en retos para el desarrollo de competencias prácticas y analíticas.

Sin embargo, también se discutieron los desafíos de esta metodología, como la evaluación compleja de contribuciones individuales en un proyecto grupal, la desigualdad en la participación de los miembros del equipo, y la variabilidad en los niveles de habilidad y conocimiento entre los estudiantes. Estos factores destacan la necesidad de una gestión cuidadosa y estrategias de evaluación equitativas para garantizar un aprendizaje efectivo y justo para todos los estudiantes involucrados.

En conclusión, el aprendizaje colaborativo basado en retos se presenta como una metodología educativa valiosa, especialmente en campos aplicados como el marketing internacional. Permite a los estudiantes enfrentarse a problemas complejos y reales, fomentando el desarrollo de habilidades cruciales como el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas, y el trabajo en equipo. Sin embargo, para maximizar los beneficios de este enfoque, es crucial abordar sus desafíos inherentes mediante una eva-

luación cuidadosa y un equilibrio en la participación del equipo. Al hacerlo, se proporciona a los estudiantes una experiencia de aprendizaje enriquecedora y práctica, preparándolos efectivamente para los desafíos del mundo empresarial real.

V. Bibliografía consultada

BALOIAN, N., HOEKSEMA, K., HOPPE, U. & MILRAD, M. (n.d.). *Technologies and Educational Activities for Supporting and Implementing Challenge-Based Learning*. <http://www.coldex.info>

JOHNSON, LARRY. (2011). *Challenge Based Learning: the Report from the Implementation Project*. NMC.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación., (2006).

PISONI, G., & GIJLERS, H. (2020). *A Pilot Study to Inform the Design of a Supportive Environment for Challenge-Based Collaboration*.

VAN DEN BEEMT, A., VAN DE WATERING, G. & BOTS, M. (2022). «Conceptualising variety in challenge-based learning in higher education: the CBL-compass». *European Journal of Engineering Education*. <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2078181>

CAPÍTULO 32

DESARROLLO DE APLICACIONES WEB PARA LA CONTRATACIÓN ONLINE. UN INSTRUMENTO PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO DE LAS TIC

Carlos Tur Faúndez

Doctor en Derecho.

*Profesor Asociado de Derecho Procesal
de la Universidad de las Islas Baleares.*

carlos.tur@uib.es

I. Planteamiento

Los negocios jurídicos que se desarrollan a través de aplicaciones en línea constituyen, actualmente, un fenómeno de masas que requiere un estudio individualizado. Con frecuencia, se aborda la cuestión desde una perspectiva estrictamente jurídica, sin tomar en consideración el extraordinario impacto que, la tecnología subyacente, proyecta sobre las declaraciones de voluntad de las partes y sobre el marco legislativo que regula la contratación *online*.

La presente propuesta de innovación docente se asienta sobre la creación de una aplicación web diseñada, única y exclusivamente, para servir a fines docentes. Como es obvio, no subyace intención comercial alguna ni en su desarrollo ni en su puesta a disposición del público.

En el presente trabajo, se propone que, el alumno, a la par que interactúa con la aplicación, adquiera consciencia sobre el software y el hardware que la hace posible. De este modo, podrá llevar a efecto una evaluación crítica de la arquitectura cliente-servidor que, sin duda, constituye el estándar que goza de mayor popularidad. La formación, la consumación e, incluso, la resolución de los contratos online automatizados, presentan características que, inequívocamente, los diferencian de los negocios jurídicos tradicionales.

II. La aplicación

Una aplicación es un programa o un conjunto de programas que han sido diseñados para que el usuario pueda desarrollar una tarea específica. Cuando dichos programas son accesibles a través de una URL¹ específica, mediante el uso de un navegador web, como, efectivamente, ocurre en el caso que nos ocupa, recurrimos al término aplicación web.

Las aplicaciones web, pueden cumplir múltiples finalidades. Para no desviarnos de nuestro propósito hemos centrado nuestro interés en aquellas que tienen por objeto el desarrollo de contratos *online*. A continuación, se describen las características técnicas de *software* y *hardware* más destacadas de nuestra aplicación.

2.1. El hardware

No es posible la contratación *online* sin la concurrencia, cuando menos, de dos computadores. Bien es cierto que, las partes contractuales, van a seguir existiendo, pero, jamás intervendrán, de forma directa, puesto que, deberán servirse, de un computador, para hacer posible la concurrencia de la oferta y la demanda y, consecuentemente, para la perfección del contrato. Uno de los dos computadores, adquirirá la condición de servidor, y el segundo, la de computador-cliente. El primero almacenará todos los archivos (de software o de cualquier otra naturaleza) que harán posible el funcionamiento de la aplicación. El segundo, provisto de un navegador y de conexión a internet, permitirá al usuario interactuar con la aplicación.

Mientras que el computador cliente, puede ser un PC o un dispositivo móvil el computador en funciones de servidor, suele ser un instrumento especialmente diseñado para estar conectado y disponible de forma permanente y con potencia computacional suficiente para atender un tráfico de datos intenso.

Para que la comunicación a través de internet sea viable se requieren, junto a los elementos básicos del computador: puertos de conexión, cables y en caso de que la comunicación sea inalámbrica, antenas emisoras y receptoras.

2.2. El software

2.2.1. El software de sistema

El sistema operativo² es el programa o conjunto de programas encargado de gestionar los recursos de hardware de un computador, permitiendo, asi-

-
1. URL significa Uniform Resource Locator (Localizador de Recursos Uniforme). Una URL no es más que una dirección que es dada a un recurso único en la Web. En teoría, cada URL válida apunta a un único recurso. Dichos recursos pueden ser páginas HTML, documentos CSS, imágenes, etc. Mas información en MDN WEBDOCS (s. f.) *What is a URL*. URL: https://developer.mozilla.org/en-US/docs/Learn/Common_questions/Web_mechanics/What_is_a_URL
 2. Los SSOO, más utilizados del lado del cliente son Microsoft Windows, Mac OS y Linux, sea

mismo, la ejecución del resto de programas o aplicaciones que se instalen posteriormente.

Un navegador³ es un software, normalmente gratuito, cuya finalidad es la representación gráfica, en la pantalla de nuestro dispositivo, de los archivos alojados en un servidor. El acceso a tal información se realiza a través de internet.

2.2.2. El software de la aplicación

Sin perjuicio de que, en el futuro, puedan abordarse proyectos más complejos hemos considerado suficiente, por el momento, crear una aplicación de una sola página, conocida en el mundo del desarrollo web como SPA⁴ (*Single Page Application*). Consecuentemente, aunque el estudiante pueda experimentar la sensación de que navega de una página a otra, cuando realiza una acción con el teclado o el ratón, la realidad es que unos u otros elementos aparecen o desaparecen según el orden que ha sido previamente programado.

En la inmensa mayoría de las aplicaciones web suele trazarse una distinción clara entre dos ámbitos de programación, claramente, diferenciados: el *frontend* y el *backend*.

El *frontend*, está constituido por el software que genera la apariencia de la aplicación web y que permite la visualización dinámica de textos, imágenes, botones, formularios y demás elementos que permiten la interacción por parte del usuario. Los contenidos del *frontend* (archivos de código, texto, imagen, sonido, etc.) son, por lo general, accesibles para el usuario, sin embargo, solo el PSSI predetermina su funcionamiento y puede modificarlos o incluso borrarlos cuando lo tenga por oportuno.

El código fuente del *frontend* se desarrolla en una combinación de lenguaje HTML, JavaScript y CSS que genera la representación gráfica de una página web básica.

en su distribución Ubuntu o en cualesquiera otras de sus versiones. Del lado del servidor, Windows Server, MacOS Server y Microsoft Windows Server. Vid. SILBERSCHATZ, A, BAER GALVIN, P, GAGNE, G. (2018) *Operating System Concepts*. Edit. John Wiley & Sons, p. 3.

3. Entre los navegadores más populares se hallan: Microsoft Edge (integrado de serie en el sistema operativo Windows), Google Chrome, Mozilla Firefox u Ópera. En sistemas operativos Mac OS, predomina Safari. Para más información sobre el funcionamiento de los navegadores o *web browser* puede visitarse la URL: <https://web.dev/howbrowserswork/>.
4. Una SPA, es una aplicación puesta a disposición del navegador que no recarga la página durante su uso (Traducido por el autor, del original: *An SPA is an Application delivered to the browser that doesn't reload the page during use*). Vid. MIKOWSKI, M. S. y POWELL, J. C. (2016) *Single Page Web Applications. JavaScript end to end*. Mannings Publications Co. Shelter Island. New York, p. 4.

Por otra parte, *el backend* está constituido por el software que gobierna la lógica del negocio y desarrolla, entre otras, las siguientes operaciones:

- Recibe la información que proporcionan los usuarios a través del navegador, cuando interactúan con el *frontend*.
- Cuando así ha sido programado, almacena dicha información de forma definitiva en una base de datos.
- Controla la seguridad de la aplicación y el registro y acceso de los usuarios.
- Procesa la información obtenida de los usuarios.
- Proporciona y dispone de forma ordenada determinada información a los usuarios.
- Proporciona al PSSI⁵ acceso rápido y ordenado al inventario de bienes y/o servicios disponibles para que pueda proceder a su actualización.
- Habilita e integra soluciones de pago.

En el caso que nos ocupa, en la ya mencionada URL: <https://carlosturfaundez.github.io/dummyweb/>, puede accederse a una aplicación web creada, única y exclusivamente, con finalidad docente que presenta características singulares que no son habituales en otras aplicaciones similares. Lo cierto, es que nos podemos permitir esa licencia, precisamente, porque no observamos a nuestros usuarios como clientes o, en su caso, proveedores de datos, sino como estudiantes de Derecho.

Como es palmario, no deseamos almacenar los datos de los estudiantes o, en su caso, estudiosos que acceden al sitio web, por cuanto ello requeriría que, en calidad de responsables del tratamiento, diéramos cumplimiento a todos y cada uno de los requisitos de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales⁶. Por otra parte, como hemos anunciado, tampoco deseamos desarrollar actividad económica alguna en tanto que, si así fuera, adquiriríamos la condición de PSSI de lo que resultaría la obligación de dar cumplimiento a los contenidos de la Ley 34/2002, de 11 de julio, de servicios de la sociedad de la información y de comercio electrónico, la Ley 7/1998, de 13 de abril, sobre condiciones generales de la contratación y el Real Decreto Legislativo 1/2007, de 16 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios y otras leyes complementarias, entre otros.

5. Acrónimo de Proveedor de Servicios de la Sociedad de la Información.

6. Vid. Agencia Española de Protección de Datos (AEPD). (13 de noviembre de 2023). *Cumplimiento de las obligaciones*. URL: <https://www.aepd.es/derechos-y-deberes/cumplimiento-de-las-obligaciones>. En dicha página web, se proporciona además un interesante esquema provisto de enlaces denominado hoja de ruta básica para la aplicación del RGPD y la LOPDGD, disponible en la URL: <https://www.aepd.es/guias/hoja-de-ruta.pdf>

Por los motivos aludidos, nos hallamos ante una aplicación de *frontend* puro o *pure frontend* en la que toda la lógica del software se ejecuta en el lado del cliente, a través de su navegador. Para poder comprender mejor la anterior afirmación, resultaría útil pensar en el denominado *show cooking* que, con frecuencia, podemos presenciar en algunos establecimientos hosteleros. En dichos establecimientos suelen establecerse dos secciones claramente diferenciadas:

- La cocina, en la que se hallan los ingredientes y los encargados de ejecutar las recetas.
- La sala, en la que se encuentran los clientes, las cartas y los profesionales encargados del servicio.

La mayoría de los platos del menú, se preparan en la cocina y se sirven en la sala, puesto que es la cocina la que conserva los ingredientes y la que ejecuta las comandas que son solicitadas desde la sala. Así pues, si seguimos con nuestro ejemplo comparativo, el *frontend* o lado del cliente, sería la sala y el *backend* o lado del servidor sería la cocina. Sin embargo, en algunos restaurantes existen platos de preparación simple cuya ejecución y presentación corresponde al jefe de sala o *metre*. En un buen restaurante, si solicitamos un *steak tartar*, se solicitarán los ingredientes a la cocina (el software) y el *metre* (que podríamos asimilar al navegador instalado en nuestro equipo) dispondrá, sin duda, de la pericia necesaria para ejecutar la receta y presentarnos el plato final con perfecto desempeño.

Algo muy parecido ocurre en una aplicación *pure frontend* como la que constituye la base del presente trabajo en la que nada se procesa en el lado del servidor, tan solo se almacena el software que se ejecuta por el navegador.

III. Prácticas interactivas del estudiante con la aplicación. Cuestiones jurídicas

Con la intención de persistir en una versión lo más simple posible, para facilitar su comprensión, la aplicación está integrada únicamente por tres archivos:

- index.html
- styles.css
- heaven.jpg.

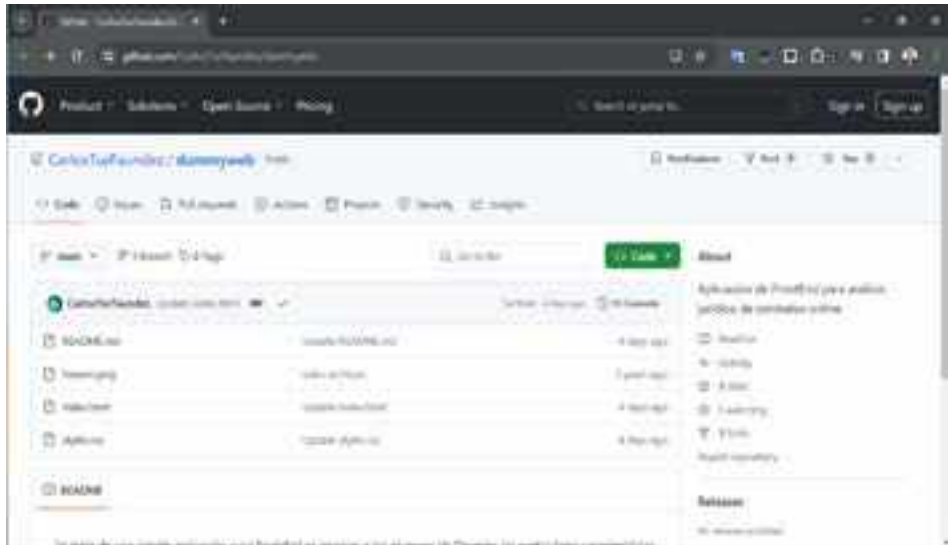
Los dos primeros archivos, contienen todo el código fuente de la aplicación el tercero es una simple imagen elaborada digitalmente cuya única finalidad es la de ser descargada si el usuario así lo interesa. Más adelante profundizaremos sobre el contenido de dichos archivos. Sin embargo, el alumno debe constatar una diferencia fundamental con respecto al resto de las aplicaciones disponibles en la red. En este caso hemos «abierto las puertas del servidor» haciendo público el acceso a los archivos almacenados.

En este caso, la plataforma GITHUB⁷, gestionada por la compañía estadounidense GITHUB, INC., nos está proporcionando un servicio de *hosting*⁸ y un repositorio directamente vinculado a un dominio con control de versiones de software⁹.

En la URL: <https://github.com/CarlosTurFaundez/dummyweb> se abre el acceso al repositorio público mencionado. El estudiante observará el panel que se ilustra en la *Figura 1*, y verificará la existencia de 4 archivos. El archivo README.md, es propio del repositorio y contiene una simple descripción del software alojado y su propósito. Haciendo «clic» sobre cualquiera de los tres archivos restantes dispondrá de acceso libre al código fuente de la aplicación.

Sobre la lista de archivos, existe una banda de color gris pálido en cuya parte derecha aparece un pequeño reloj y el texto *Commits*. Si se hace «clic» sobre dicho texto podrán observarse, detalladamente, todos los cambios que ha experimentado el código fuente desde que fue almacenado en el repositorio.

Figura 1: Instantánea del panel del repositorio público en el que reside la aplicación.



Fuente: elaboración propia.

Si se accede a la aplicación, a través de la URL que ha sido proporcionada, se observará que el diseño de esta tiene como objetivo que el estudiante se

7. Vid. URL: <https://github.com/>
8. Servicio de alojamiento de sitios web.
9. El control de versiones permite la trazabilidad del código desde el inicio. Cada cambio que experimente el código fuente recibe el nombre de *commit*. GITHUB, extrae una «instantánea» de cada cambio, de forma que puede verificarse el estado de cada archivo, antes y después de producirse la modificación.

identifique como un usuario y focalice su atención en el «botón» que le invita a adquirir una imagen a título gratuito.

Muy probablemente, el estudiante, hará «clic», sobre el único botón que le muestra la pantalla, aunque, ciertamente, a la vista de la escasa información que se le proporciona, es posible que desconfíe y opte por no hacerlo ante el riesgo de una posible descarga de archivos que contengan virus informáticos.

Consideramos que es altamente probable (e incluso deseable) que el alumno se formule la siguiente pregunta:

1. ¿Estamos realmente ante una aplicación que permite la adquisición de imágenes a título gratuito?

Incuestionablemente, un internauta avezado, ha experimentado, en demasiadas ocasiones, interminables sucesiones de páginas que conducen a otras páginas, pantallas emergentes sin fin y publicidad invasiva de distinta naturaleza. Todo ello nos invita a reconsiderar el concepto de prestación obligacional gratuita en la que no se exige contraprestación alguna.

Antes de hacer «clic» sobre el botón gris que contiene la gráfica: ¡HAZ «CLIC» AQUÍ PARA ADQUIRIR UNA IMAGEN GRATIS!, debería, el alumno, formularse una nueva cuestión:

2. ¿Por qué el PSSI nos tutea?

La respuesta es sencilla. El PSSI, no está escuchando. Sin embargo, su deseo es que se perciba una presencia cercana y familiar. La confianza es el pilar sobre el que se perfeccionan los contratos¹⁰.

Tras hacer «clic» sobre el botón gris, el internauta percibe lo que aparenta ser una nueva página, sin embargo, si observa la parte superior de su pantalla, comprobará que la URL, sigue siendo la misma: <https://carlosturfaundez.github.io/dummyweb/>. Efectivamente, aunque el aspecto es completamente diferente, se está mostrando la página correspondiente al archivo index.html. En puridad solo hay una página web, pero el PSSI, es quien diseña y prede-termina aquello que contenidos de la misma podrá ver el usuario. A ello nos referiremos en el apartado IV del presente trabajo.

Los elementos que se visualizan en pantalla, probablemente, causarán sorpresa en el alumno por los siguientes motivos:

- Es harto improbable que, una aplicación, nos remita, de forma directa e insoslayable, a la lectura de los términos y condiciones de un contrato tras el primer «clic». Lo usual es que las denominadas «condiciones generales de la contratación» se hallen ocultas en algún lugar

10. *Te contaré un secreto. No me gusta el nombre: «interacción entre humanos y computadores.» Cuando diseño, me esfuerzo mucho para que la interfaz dé la sensación de que hay un ser humano al otro lado, no un ordenador (Traducción propia) Vid. WALTER, A. (2011). *Designing for emotion*. New York: A Book Apart, p. 27.*

poco visible de la página web. Probablemente en la sección inferior (también llamada footer). En otras ocasiones, las condiciones generales, solo son accesibles mediante un enlace que suele ubicarse junto a una casilla de verificación y que incluye la leyenda «SI HE LEÍDO Y ACEPTO LAS CONDICIONES GENERALES» (o una expresión similar).

- Es insólito, además, que el texto de las condiciones generales trate de llamar la atención del internauta y a tal fin:
 - Sea claro y explícito.
 - Se muestre en una tipografía de gran tamaño y en negrita.
 - Destaque la auténtica realidad jurídica que subyace al contrato aún a riesgo de que, el destinatario del servicio abandone el sitio web perjudicando los intereses del PSSI.

Si el internauta desea continuar con su navegación, a través del sitio web, hallará una nueva sorpresa a la vista del contenido que observa, a continuación. Nuestro objetivo era simular el estilo habitual de los términos y condiciones contractuales de las aplicaciones web con un texto vasto en extremo, tedioso y además en latín (*lorem ipsum*¹¹...) Como por todos es conocido, los términos y condiciones de los contratos online están, expresamente, configurados para que el destinatario del servicio no los lea. Prueba inequívoca de ello es que serán muy pocos los que descubran que, aproximadamente en la línea 221 del texto en latín, aparece el texto: «LÉEME Y NO HAGAS TRAMPA»

Después de un larguísimo desplazamiento vertical mediante el uso de la rueda del ratón, el internauta visualizará un botón verde que contiene el texto «ACEPTAR». Deberá, entonces, plantearse la siguiente cuestión:

3. ¿Puede considerarse que las condiciones generales del contrato están constituidas por el texto que, en el sitio web, se identifica como «términos y condiciones? Si no es así, ¿Cuáles son las condiciones generales de este contrato?

El artículo 2 de la Ley 7/1998, de 13 de abril, sobre condiciones generales de la contratación, en su apartado 1, dispone lo siguiente:

La presente Ley será de aplicación a los contratos que contengan condiciones generales celebrados entre un profesional —predisponente— y cualquier persona física o jurídica —adherente—.

11. *Lorem Ipsum* es simplemente el texto de relleno de las imprentas y archivos de texto. *Lorem Ipsum* ha sido el texto de relleno estándar de las industrias desde el año 1500, cuando un impresor desconocido usó una galería de textos y los mezcló de tal manera que logró hacer un libro de textos espécimen. No sólo sobrevivió 500 años, sino que también ingresó como texto de relleno en documentos electrónicos, quedando esencialmente igual al original. Fue popularizado en los 60s con la creación de las hojas "Letraset". Cita textual del contenido visible en la URL:

<https://es.lipsum.com/#:~:text=%22Lorem%20ipsum%20dolor%20sit%20amet%2C%20consectetur%20adipiscing%20elit%2C%20sed,aliquip%20ex%20ea%20commodo%20consequat>

Como ya se ha indicado, la aplicación está orientada a la docencia y, por consiguiente, no cabe hablar de condiciones generales de la contratación ni de una posible predisposición clausular¹².

Si el estudiante hace «clic» sobre el botón antes aludido percibirá la imposibilidad de continuar si no remite, previamente, sus datos personales. Como ya se expuso anteriormente no existe un servidor que almacene dato alguno. Por consiguiente, aun cuando se complete el formulario y se haga «clic» sobre el botón gris, no existirá remisión de datos. Estamos ante una mera simulación.

No obstante, lo anterior, el estudiante debería analizar jurídicamente la posibilidad de que el envío de datos personales fuese real. En tal caso, habría que reformularse las preguntas 1 y 3.

No debe caerse en el error de considerar que un negocio jurídico es gratuito por el hecho de que una de las contraprestaciones no sea pecuniaria. En el caso que nos ocupa es palmario que, si el envío de los datos fuera real, el PSSI, obtendría un beneficio como contraprestación. Idéntica conclusión cabría alcanzar si el destinatario del servicio se viera obligado a visualizar publicidad antes de efectuar la descarga de la imagen.

En el caso de que existiera algún tipo de beneficio para el titular de la aplicación, no cabría duda sobre la naturaleza económica de la actividad desarrollada. Como consecuencia, le serían exigibles, al titular de la aplicación, cuantas obligaciones se regulan en la LSSICE, LCGC, TRLGDCU y legislación comunitaria y española en materia de protección de datos personales.

¿Cuáles serían, entonces las condiciones generales del presente contrato?

En las relaciones B2C, hay que estar a lo dispuesto en el artículo 61 del TRLGDCU, en tanto que en su apartado 2, dispone que *el contenido de la oferta, promoción o publicidad, las prestaciones propias de cada bien o servicio, las condiciones jurídicas o económicas y garantías ofrecidas serán exigibles por los consumidores y usuarios, aun cuando no figuren expresamente en el contrato celebrado o en el documento o comprobante recibido y deberán tenerse en cuenta en la determinación del principio de conformidad con el contrato.*

La conclusión es inequívoca, desde la publicidad personalizada, proporcionada a través de *retargeting*¹³, que acaba redirigiendo, al usuario, a la página

12. Podría discutirse, por otra parte, si la inexistencia de contraprestación priva al negocio jurídico de naturaleza contractual.

13. El *retargeting*, es una estrategia de marketing consistente en recuperar a un usuario que mostró interés por un determinado producto, servicio o marca. Para entender el mecanismo que lo hace posible hay que conocer sus dos componentes esenciales:

Cookies: las cookies son pequeños archivos que se guardan automáticamente en el navegador del usuario cuando visita una determinada página. Durante la navegación de este usuario, estos archivos guardan información sobre su comportamiento en Internet, como son, por ejemplo, el idioma preferido, que se ajustará automáticamente la próxima vez, o los datos de registro que permiten iniciar sesión automáticamente en posteriores ocasiones.

Adserver: una entidad intermediaria, por ejemplo Google Ad Manager gestiona la publicación de anuncios en páginas web. Los diferentes elementos de una campaña digital (p.

web del anunciante, hasta el último de los contenidos de esta, que haya resultado determinante para la contratación, deben entenderse como parte integrante y esencial de la oferta contractual y son por tanto exigibles por el consumidor por cuanto determinan el principio de conformidad del contrato con los productos o servicios ofrecidos.

En las relaciones B2B, debe tomarse en consideración que el artículo 1 de la meritada LCGC, dispone que *son condiciones generales de la contratación las cláusulas predispuestas cuya incorporación al contrato sea impuesta por una de las partes, con independencia de la autoría material de las mismas, de su apariencia externa, de su extensión y de cualesquiera otras circunstancias, habiendo sido redactadas con la finalidad de ser incorporadas a una pluralidad de contratos.*

Pues bien, dicho artículo, hace referencia a la falta de relevancia de la apariencia externa en las cláusulas predispuestas por lo que, el hecho de que determinados contenidos gráficos o sonoros, incluidos en una aplicación web, no se ajusten a los parámetros habituales de los contenidos clausulares escritos, no puede privarles, según nuestra opinión, de su calificación como condiciones generales de la contratación.

En conclusión, todos los contenidos, sean escritos o audiovisuales integran las condiciones generales de la contratación en tanto puedan resultar determinantes para la emisión del consentimiento.

4. ¿Por qué los desarrolladores de aplicaciones se empeñan en ocultar las condiciones generales de la contratación?

Se basan en la falsa creencia de que aquello que no ha sido calificado como condición general no puede ser considerado como tal. El *nomen iuris* es irrelevante. Los contratos son lo que son y no lo que las partes dicen que son. Sin perjuicio de ello, debemos recordar que el objetivo fundamental del PSSI, es la consumación del contrato. Los términos y condiciones suelen recoger las obligaciones del destinatario del servicio (no solo los derechos). El internauta puede detenerse a pensar sobre la conveniencia de suscribir el contrato y optar por abandonar el sitio web. Uno de los trabajos más prestigiosos sobre diseño web, tiene por título una frase verdaderamente significativa:

***Don't make me think*¹⁴ (No me hagas pensar)**

ej., banners) son almacenados aquí y mostrados a una audiencia determinada mediante un software propio.

Para que el retargeting sea posible, la entidad Adserver integra en el código fuente de una página web (p.ej., de una tienda online) un *script* que permite el seguimiento del usuario. Cuando este la visita, ese *script* coloca una cookie en su navegador y remite una notificación a la entidad Adserver. Si después, este visitante acude a otra página asociada al *ad-server*, esta cookie con la información del usuario será seleccionada y hará que se emita publicidad que corresponde a la anterior búsqueda

14. KRUG, S. (2014). *Don't Make Me Think, Revisited*. San Francisco USA: New Riders.

5. ¿Qué derecho se adquiere con la descarga de la imagen final?

Siempre y cuando la imagen pertenezca al titular de la página web, el destinatario del servicio adquirirá un derecho de uso limitado. Todas las fotografías están sujetas a derechos de autor, es decir, el autor de una fotografía tiene los derechos morales (paternidad e integridad) y los derechos de explotación (reproducción, comunicación pública, distribución y transformación). Mientras que los derechos morales no se pueden ceder, los de explotación sí¹⁵. En el caso que nos ocupa, si las condiciones generales del contrato no determinan de forma clara y comprensible cuáles son los derechos que se adquieren el destinatario podría interpretar que adquiere los derechos íntegros de explotación sobre la obra. Una inadecuada representación mental del objeto del contrato podría determinar una falta de conformidad en un contrato de consumo o un supuesto de error vicio determinante de anulabilidad si el negocio jurídico se desarrollara entre empresarios o profesionales.

IV. La tiranía de la arquitectura cliente-servidor

El proceso de formación del contrato online se va a desarrollar, necesariamente, en el modo que haya sido diseñado por el PSSI. El usuario no dispone de más información sobre el objeto del contrato que aquella que le es facilitada a través de la interfaz. El acceso a los contenidos de la aplicación, el orden de los textos e imágenes y la sucesión de actos que deben desarrollarse para ultimar el proceso de contratación, incluyéndose la forma de pago, han sido diseñados, por el PSSI en su único y exclusivo beneficio.

La arquitectura cliente-servidor deja en manos del PSSI la determinación íntegra de la apariencia que va a percibir el usuario y esa apariencia, no solo atañe al producto o servicio que se desea contratar, sino a la confianza, en el sentido más amplio de la palabra, que genera el sitio web.

En lo que hace referencia a la aplicación que nos ocupa, un modo didáctico de explicar las características de su diseño es comparar la representación gráfica generada por el código fuente con el escenario de un teatro. El estudiante debe imaginar que todos los elementos de la aplicación están sobre el escenario desde el inicio de la función:

- a) El texto «ADQUISICIÓN DE IMÁGENES GRATUITAS» y el botón gris que aparece al inicio.
- b) Las llamadas «condiciones generales» y el larguísimo texto en latín.
- c) El botón verde para aceptar las llamadas «condiciones generales»

15. Vid. art. 14 y ss. del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia.

d) El formulario que debe ser completado con los datos personales y el botón «enviar»

e) La imagen final, el texto inferior y el botón de descarga.

Sin embargo, debe imaginarse que, el escenario, permanece en la oscuridad absoluta, en tanto que, el foco, solo ilumina aquellos elementos que interesan al director de la obra. Si se observa el código fuente¹⁶ del archivo `index.html`, se podrá comprobar en las líneas 12, 27 y 183 que los elementos de la aplicación descritos en los apartados b), c), d) y e) están calificados con el atributo: `style="display:none"`. Es decir, no son visibles por el usuario. Sin embargo los descritos en el apartado a), están calificados como `style="display:block"` por lo que pueden verse con toda claridad (líneas 170 y 177).

Entre las líneas 204 y 227, se comprenden una serie de funciones que sirven para «orientar el foco» sobre otros elementos del escenario, mientras que el resto permanecen en la oscuridad. Dichas funciones¹⁷ (mostrar u ocultar, según el caso) son invocadas cuando se hace «clic» sobre los diversos botones de la aplicación (ver líneas 159, 177, 178 y 199) de modo que, en una suerte de «efecto dominó»:

- Al hacer «clic» sobre el primer botón oculta los elementos descritos en a) y hace aparecer los descritos en b) y c)
- Al hacer «clic» sobre el botón descrito en c) oculta los elementos descritos en b) y c) y aparecen los descritos en d)
- Al hacer «clic» sobre el botón «enviar» se ocultan los elementos descritos en d) y aparecen los descritos en e)

De este modo, el tránsito del usuario es conducido, ineludiblemente, por la apariencia perceptible de la aplicación sin que exista posibilidad de retroceder. En definitiva, el desarrollador determina, a priori, en el código fuente:

- Qué es lo que va a ver el usuario y en qué preciso momento va a hacerlo.
- Cuáles son las posibles acciones que puede desarrollar el usuario y cuándo va a poder desarrollarlas.

V. Otras preguntas posibles

Son muchas las cuestiones que puede formularse el alumno si bien, reflejar todas ellas y proporcionar las respuestas adecuadas excedería, con cre-

16. Vid URL: <https://github.com/CarlosTurFaundez/dummyweb>.

17. Las funciones están desarrolladas en JavaScript y reciben las siguientes denominaciones: `mostrar_img()`, `mostrar_condiciones`, `ocultar_condiciones()`, `ocultar_titulo()`, `mostrar_form()`, `ocultar_form()` y `ocultar_clic()`

ces, los límites del presente trabajo. A título meramente enunciativo podemos mencionar algunas de carácter procesal:

6. ¿En caso de envío de datos personales, ostentaría el titular de la aplicación la condición de responsable de tratamiento? ¿Cuáles son, en tal caso, las obligaciones que le son exigibles?
7. La navegación y las acciones desarrolladas por el usuario con la aplicación son efímeras y sólo se representan en la pantalla del computador cliente. ¿Cuáles podrían ser las fuentes de prueba idóneas para acreditar los hechos jurídicamente relevantes del contrato en un ulterior proceso?
8. ¿Cree Vd. que el código fuente de la aplicación y el registro histórico de los cambios operados puede constituir una fuente de prueba eficaz?
9. ¿A través de qué medios previstos en la LEC canalizaría Vd. las fuentes de prueba mencionadas?
10. ¿En una relación jurídica B2C, cuales serían los órganos jurisdiccionales competentes para conocer del asunto y cuál sería la ley aplicable?
11. ¿Y si la relación fuera entre un PSSI y un profesional autónomo?

VI. Bibliografía consultada

- AGENCIA ESPAÑOLA DE PROTECCIÓN DE DATOS (AEPD).** (13 de noviembre de 2023). *Cumplimiento de las obligaciones*. Obtenido de <https://www.aepd.es/derechos-y-deberes/cumplimiento-de-las-obligaciones>
- DELGADO GARCÍA, A. M. & BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I.** (. (2020). *La docencia del derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*. Barcelona: Huygens Editorial.
- KRUG, S.** (2014). *Don't Make Me Think, Revisited*. San Francisco USA: New Riders.
- MIKOWSKI, M. S. & POWELL, J. C.** (2016). *Single Page Web Applications. JavaScript end to end*. Shelter Island. New York,: Mannings Publications Co.
- SILBERSCHATZ, A., GAGNE, G. & GALVIN, P.** (2018). *Operating System Concepts*. Hoboken. N.J.: John Wiley & Sons.
- WALTER, A.** (2011). *Designing for emotion*. . New York: A Book Apart.

CAPÍTULO 33

TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO BASADO EN RETOS

Amparo Bonet Juan

Profesora asociada UPV

*Universitat Politècnica de València, Department of Economy and Social Sciences
ambojua@doctor.upv.es*

Antonio Giménez-Morera

Profesor Titular UPV

*Universitat Politècnica de València, Department of Economy and Social Sciences
angimo1@doctor.upv.es*

Juan Seguí Moreno

Profesor asociado UPV

*Universitat Politècnica de València, Departament
d'Informàtica de Sistemes i Computadors
juasemo@disca.upv.es*

Fanny Beniel

Profesora

*Departamento de Lenguas y Ciencias Sociales. FPA L'Alcúdia de Crespins
fpafbeniels@hotmail.com.*

I. Planteamiento

En un contexto educativo en constante evolución, el Aprendizaje Colaborativo Basado en Retos (ACbR) emerge como una estrategia pedagógica que ofrece una respuesta dinámica y participativa a las demandas de una formación integral. Esta metodología, centrada en la resolución de problemas concretos mediante la colaboración y el compromiso activo del estudiante, se ha consolidado como un enfoque efectivo para desarrollar no sólo cono-

cimientos sino también habilidades transversales esenciales en el siglo XXI. La presente investigación profundiza en las sinergias que el ACbR genera en entornos educativos, explorando su potencial para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la iniciativa personal.

El trabajo de Alberto Pérez-Rodríguez *et al.*, (2021) explica cómo el ACbR, aplicado en disciplinas técnicas, promueve una comprensión más profunda de conceptos complejos al vincularlos con desafíos prácticos y aplicables al mundo real, potenciando así una mejor retención del conocimiento y una mayor capacidad analítica en los estudiantes. Esta perspectiva se complementa con la guía de Aparicio Clavería (2018), que ofrece un marco práctico para la implementación del ACbR en la Formación Profesional, enfatizando la importancia de un aprendizaje significativo y conectado con las demandas laborales actuales.

La contribución de Baloian, Hoeksema, Hoppe y Milrad subraya la relevancia de las tecnologías educativas para apoyar y facilitar el ACbR, proveyendo a los docentes y estudiantes de herramientas que permiten una colaboración efectiva y una gestión eficiente del conocimiento. Larry Johnson (2011), a través de su artículo sobre la implementación del ACbR, aporta evidencia de cómo este enfoque puede conducir a resultados de aprendizaje sobresalientes, con una fuerte implicación estudiantil y resultados palpables en el desarrollo de competencias.

Por su parte, Leijon (2022) presentan un análisis sistemático del ACbR en la educación superior, evidenciando su aplicabilidad y efectividad en diversos contextos académicos y disciplinas, mientras que la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, establece el marco legal que respalda la adopción de metodologías activas en el sistema educativo, en consonancia con los principios del ACbR.

Pisoniy Gijlers (2020) y Van den Beemt, Van de Watering y Bots (2022) aportan una visión conceptual y práctica sobre la variedad y la implementación del ACbR en la educación superior, proporcionando un compás conceptual para su implementación y destacando la importancia de una estructura de apoyo bien diseñada para la colaboración basada en retos.

Estos estudios subrayan la necesidad de ambientes educativos que no solo presenten retos a los alumnos, sino que también les brinden las herramientas y el soporte necesarios para abordarlos de manera efectiva.

II. Objetivos

Al desarrollar los objetivos propuestos, se tomará en cuenta la bibliografía proporcionada, entrelazando las conclusiones y metodologías de estudios anteriores con la indagación y análisis actuales. A continuación, se detalla cómo cada fuente bibliográfica informará los objetivos del artículo:

1. Explorar la eficacia del ACbR:

- Alberto Pérez-Rodríguez *et al.* (2021): Este estudio se utilizará para ilustrar cómo el ACBR puede mejorar la comprensión y retención

de conocimientos en asignaturas técnicas, proporcionando un modelo para evaluar la eficacia en otras áreas del conocimiento.

2. Identificar estrategias de implementación en diversos contextos educativos:
 - Aparicio Claveria (2018): La guía de Claveria se examinará para extraer estrategias de implementación del ACbR en Formación Profesional y adaptarlas a otros niveles educativos, considerando las particularidades de cada contexto.
3. Evaluar el rol de las tecnologías en el ACbR:
 - Baloian *et al.*: La investigación sobre las tecnologías educativas apoyará el análisis de cómo herramientas digitales pueden facilitar la colaboración y la gestión de conocimiento en el ACbR, proporcionando ejemplos prácticos y recomendaciones técnicas.
4. Determinar el impacto del ACbR en el compromiso estudiantil:
 - Larry Johnson (2011): Se revisará el informe de Johnson para discutir cómo el ACbR mejora el compromiso y participación estudiantil, y cómo esto se refleja en los resultados del aprendizaje y desarrollo de competencias.
5. Analizar el ACbR en la educación superior:
 - Leijon *et al.* (2022): Este estudio proporcionará una perspectiva de cómo el ACbR se implementa en la educación superior, analizando las ventajas y desafíos identificados en la literatura.
6. Examinar el marco legal y teórico del ACbR:
 - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: Se utilizará para contextualizar el ACbR dentro del marco legal español, evaluando cómo la legislación actual respalda o podría modificarse para facilitar la adopción de esta metodología.
7. Diseñar ambientes de aprendizaje apoyados en retos:
 - Pisoni y Gijlers (2020): Este estudio piloto informará sobre el diseño de ambientes educativos que respalden la colaboración basada en desafíos, identificando aspectos claves para una implementación exitosa.
8. Conceptualizar la variedad en el ACbR:
 - Van den Beemt, van de Watering y Bots (2022): Su enfoque conceptual sobre la variedad en el ACbR será fundamental para discutir cómo personalizar y diversificar el enfoque del ACbR en función de diferentes disciplinas y entornos de aprendizaje.
9. Formular recomendaciones para la práctica educativa:
 - Basándose en todas las fuentes anteriores, se formularán recomendaciones prácticas para educadores y diseñadores curricu-

lares. Estas recomendaciones serán informadas por las mejores prácticas identificadas en la literatura y adaptadas a los requisitos y desafíos de la educación contemporánea.

Estos objetivos pretenden ofrecer un análisis comprensivo del ACbR, subrayando su potencial transformador en la educación y proveyendo una base sólida para futuras investigaciones y prácticas educativas basadas en desafíos. Cada objetivo se apoyará en la evidencia y teorías presentadas en la bibliografía seleccionada, asegurando que el estudio esté enraizado en la investigación actual y relevante para el campo educativo.

2.1. Metodología

La metodología para alcanzar estos objetivos incluirá pasos concretos como la creación de una base de datos bibliográfica, la utilización de software para análisis cualitativos y cuantitativos, si es necesario, y la adopción de un enfoque crítico que permita integrar la teoría con la práctica. Además, se buscará la vinculación de datos para validar los hallazgos y se prestará especial atención a la coherencia entre los objetivos de investigación, las preguntas planteadas y los métodos utilizados para responderlas. Esta metodología garantizará que el estudio sea riguroso, reproducible y de alta calidad, proporcionando una contribución significativa al campo del ACbR.

2.2. Conocimientos prácticos

La implementación del Aprendizaje Colaborativo Basado en Retos (ACbR) en la educación es una metodología innovadora que promueve la participación activa y el compromiso profundo de los estudiantes. Basándonos en la bibliografía proporcionada, se pueden desarrollar conocimientos prácticos para guiar eficazmente la implementación del ACbR en distintos contextos educativos.

1. Integración curricular y contextualización:

- Alberto Pérez-Rodríguez et al. (2021) sugieren que los retos deben estar integrados en el currículo y ser pertinentes para los estudiantes. Por ejemplo, en un curso de resistencia de materiales, los desafíos deben estar directamente relacionados con problemas prácticos que los ingenieros enfrentan en su trabajo diario. Esto puede incluir el análisis de la tensión en estructuras bajo cargas variables, utilizando software de simulación para proporcionar experiencias de aprendizaje más inmersivas.

2. Metodología de enseñanza flexible y adaptativa:

- Según Aparicio Claveria (2018), el ACbR requiere flexibilidad por parte del docente para adaptarse a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Es fundamental que los instructo-

res estén preparados para proporcionar orientación y apoyo, adaptando los retos a medida que evoluciona el proyecto.

3. Tecnología como facilitador del aprendizaje:

- Baloian *et al.* enfatizan la importancia de las tecnologías educativas para apoyar el ACbR. Las plataformas digitales pueden ser utilizadas para la gestión de proyectos, la comunicación y la colaboración en tiempo real, así como para acceder a recursos y expertos externos. Herramientas como foros de discusión, wikis y software de gestión de proyectos pueden facilitar la organización y el intercambio de ideas dentro del equipo.

4. Evaluación continua y orientada al proceso:

- Larry Johnson (2011) recomienda una evaluación continua que no solo se centre en el producto final sino también en el proceso de aprendizaje. Esto puede implicar la reflexión individual y grupal sobre los avances, los obstáculos y las estrategias de resolución, así como la autoevaluación y la evaluación por pares.

5. Enfoque interdisciplinario:

- Leijon *et al.* (2022) resaltan la ventaja de un enfoque interdisciplinario en el ACbR, donde los estudiantes pueden aplicar conocimientos de diferentes disciplinas para resolver retos complejos. Esto requiere una planificación cuidadosa para integrar los objetivos de aprendizaje de múltiples áreas de estudio en un proyecto coherente.

6. Cumplimiento de normativas educativas:

- La Ley Orgánica 2/2006, de Educación, subraya la importancia de cumplir con las normativas educativas vigentes. Al implementar el ACbR, es esencial alinear los retos y proyectos con los estándares educativos y los resultados de aprendizaje esperados en el currículo.

7. Espacios de aprendizaje colaborativos:

- Inspirándose en Pisoni y Gijlers (2020), se debe crear entornos de aprendizaje que promuevan la colaboración efectiva. Esto puede incluir el diseño de aulas que permitan el trabajo en equipo y el uso de espacios virtuales que faciliten la colaboración a distancia.

8. Fomento de la autonomía y la reflexión:

- Van den Beemt, Van de Watering y Bots (2022) sugieren que el ACbR debe fomentar la autonomía estudiantil y la capacidad de reflexión. Los educadores deben guiar a los estudiantes para establecer sus propios objetivos de aprendizaje dentro del marco del reto y reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y decisiones a lo largo del proyecto.

9. Desarrollo de habilidades transversales:

- La implementación del ACbR debería tener como objetivo no solo el dominio del contenido académico sino también el desarrollo de habilidades blandas como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, y la gestión del tiempo. Estas habilidades son esenciales para la preparación de los estudiantes para el mundo laboral y la vida adulta.

10. Diversidad y personalización del aprendizaje:

- Es crucial reconocer y acomodar la diversidad en estilos de aprendizaje, intereses y capacidades dentro de un grupo. Los retos deben ser suficientemente abiertos para permitir diferentes enfoques y soluciones, y los educadores deben estar preparados para personalizar la orientación y el apoyo que ofrecen a cada equipo o individuo.

Estos conocimientos prácticos proporcionan un marco para educadores y diseñadores de programas educativos para implementar efectivamente el ACbR, con el fin de maximizar el compromiso de los estudiantes y lograr resultados de aprendizaje significativos. Cada uno de estos puntos se ha desarrollado en profundidad en este artículo, apoyado por la bibliografía existente y ejemplos concretos de estudios de caso, para proporcionar una guía robusta y práctica para la implementación exitosa del ACbR en distintos contextos educativos.

III. Conclusiones

El Aprendizaje Colaborativo Basado en Retos (ACbR) representa una metodología educativa prometedora que alinea la teoría con la práctica activa y fomenta un aprendizaje significativo a través de la participación y colaboración estudiantil. A lo largo de este análisis, hemos explorado diversos enfoques y prácticas basados en una bibliografía sólida que subraya la eficacia y el potencial de esta metodología para enriquecer la experiencia educativa y desarrollar competencias cruciales para el siglo XXI.

En la síntesis de la literatura existente, se han destacado estrategias clave para la implementación efectiva del ACbR. Estas estrategias incluyen la integración curricular que conecta los retos con problemas del mundo real, la flexibilidad y adaptabilidad en la enseñanza, y la importancia de la tecnología como facilitador del aprendizaje. Además, la evaluación continua, un enfoque interdisciplinario y el cumplimiento de normativas educativas forman la base para crear ambientes de aprendizaje colaborativos y dinámicos. A su vez, se ha enfatizado la necesidad de fomentar la autonomía y la reflexión en los estudiantes, así como el desarrollo de habilidades transversales y la personalización del aprendizaje.

Las conclusiones extraídas de esta revisión bibliográfica y análisis subrayan que el ACbR no solo mejora el rendimiento académico y la retención de conocimiento, sino que también prepara a los estudiantes para abordar desafíos complejos y fomenta habilidades como la creatividad, la innovación y la colaboración. Estas habilidades son cada vez más valoradas en el mercado laboral y en la sociedad en general.

En última instancia, el ACbR se presenta como un enfoque revolucionario que puede transformar la educación, haciéndola más adaptativa, relevante y atractiva para los estudiantes del siglo XXI. Al adoptar esta metodología, las instituciones educativas no solo responden a las demandas actuales de enseñanza y aprendizaje sino que también contribuyen al desarrollo de ciudadanos proactivos y competentes, capaces de liderar y participar en la solución de los problemas futuros de nuestra sociedad. La implementación exitosa del ACbR requiere un compromiso institucional y una visión educativa que valore la importancia de un aprendizaje auténtico y conectado con la vida real, preparando a los estudiantes para ser los innovadores y líderes del mañana.

IV. Bibliografía consultada

- ALBERTO PÉREZ-RODRÍGUEZ, J. I., MARÍA BRACHO-RODRÍGUEZ III, A., ANGÉLICA HENRÍQUEZ-CORONEL, M. V. & GINA RODRÍGUEZ-BORGES, C. I.** (2021). *Challenge-Based Learning as a teaching-learning strategy of the subject resistance of materials A Aprendizagem Baseada em Desafios como estratégia de ensino-aprendizagem da disciplina de resistência de materiais*. 7, 82-97. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i3.1983>
- APARICIO CLAVERIA, A. P.** (2018). *¿Aceptas el reto? Guía rápida para aplicar ACbR en FP*. CIFPA - Gobierno de Aragón.
- BALOIAN, N., HOEKSEMA, K., HOPPE, U. & MILRAD, M.** (n.d.). *Technologies and Educational Activities for Supporting and Implementing Challenge-Based Learning*. <http://www.coldex.info>
- JOHNSON, LARRY.** (2011). *Challenge Based Learning: the Report from the Implementation Project*. NMC.
- LEIJON, M., GUDMUNDSSON, P., STAAF, P. & CHRISTERSSON, C.** (2022). *Challenge based learning in higher education. A systematic literature review. Innovations in Education and Teaching International*, 59(5), 609-618. <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1892503>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación., (2006).
- PISONI, G., & GIJLERS, H.** (2020). *A Pilot Study to Inform the Design of a Supportive Environment for Challenge-Based Collaboration*.

VAN DEN BEEMT, A., VAN DE WATERING, G. & BOTS, M. (2022). «Conceptualising variety in challenge-based learning in higher education: the CBL-compass». *European Journal of Engineering Education*. <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2078181>

PARTE 5

LOS ESTUDIANTES HABLAN

CAPÍTULO 34

EL MODELO DE AULA INVERTIDA DESDE LA VISIÓN DE UNA ESTUDIANTE

María del Pilar Taberner Arroyo

*Estudiante del Doble Grado Derecho y Criminología UV
tama3@alumni.uv.es*

*«Donde quiera que se encuentre el prejuicio, siempre nubla la verdad»
Doce hombres sin piedad, 1957*

I. Planteamiento: ¿Existen otros métodos además del método tradicional de docencia?

En general, los estudiantes durante nuestros años de grado en la Universidad, estamos acostumbrados a que cada día, el profesor/a de cada asignatura explique una parte del temario de la que tomamos apuntes, y que posteriormente estudiamos para el examen.

Este es el método que se podría denominar o acuñar como el método tradicional de docencia, es decir, aquel método por el que el profesor/a es quién se encarga de explicar los diferentes temas y los estudiantes tomamos apuntes de esa explicación.

Sin embargo, existen otros modelos que se pueden compatibilizar a la perfección con el método tradicional de docencia, uno de ellos es el método de aula invertida.

El método de aula invertida conlleva una implicación mucho más activa por parte de los estudiantes, pues los estudiantes somos quienes buscamos información, estudiamos un determinado tema o buscamos jurisprudencia. Sin perjuicio de la posterior explicación, aclaración o matización que pueda realizar el profesor/a sobre dicho tema.

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de innovación. «Aprendizaje cooperativo. Los Mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo» (Código del proyecto: 2724641).

II. Análisis del método de aula invertida desde la experiencia de una estudiante

En cuanto al método de aula invertida, señalar que he tenido dos experiencias en dicho método durante el curso académico 2023-2024 en la Universidad Valencia (UV) en la asignatura derecho civil IV (35209) impartida por la doctora María Elena Cobas Cobiella. Por ello, a lo largo de diferentes epígrafes voy a exponer los beneficios de dicho método, y explicaré las dos experiencias que tuve en dicho método.

2.1. Beneficios del método de aula invertida

Desde mi experiencia personal como estudiante en el método de aula invertida, he observado como a los estudiantes nos reporta numerosos beneficios dicho método por las siguientes razones.

En primer lugar, este método potencia el trabajo autónomo de cada uno de los estudiantes. Es posible, que este aspecto pueda resultar baladí, sin embargo es fundamental ya que al ser los estudiantes quiénes tenemos que buscar información o aprender sobre determinado tema, nos acercamos a la vida laboral en donde los jueces, abogados o juristas para cada uno de sus casos, han de buscar jurisprudencia o información.

En segundo lugar, los temas que se trabajan con este método de aula invertida se aprenden y se memorizan de forma mucho más rápida que aquellos temas que han sido trabajados mediante el método tradicional. Y a su vez, los temas se recuerdan de forma más prolongada en el tiempo que si hubiesen sido estudiados por los estudiantes únicamente de sus apuntes tomados en clase.

En mi opinión, considero que esto se debe a que, al tener los estudiantes una implicación mucho más activa en el aprendizaje, los temas como son trabajados de una forma más directa se aprenden, se memorizan y se recuerdan más fácilmente y durante un mayor período de tiempo.

En tercer lugar, considero que este método es un método que permite a los alumnos/as aprender de una forma entretenida, amena y divertida. Como los alumnos/as son quiénes se implican de forma más activa y quiénes aprenden una determinada materia para realizar un proyecto, una exposición o un mapa, es posible pasarlo bien mientras se aprenden contenidos y temas de una asignatura.

Y en cuarto lugar, el método de aula invertida es posible aplicarlo tanto a trabajos en grupo como a trabajos individuales, y sin duda ello resulta muy beneficioso para los estudiantes, pues acerca a los estudiantes de nuevo a la vida laboral en donde siempre o casi siempre se trabaja tanto de forma individual como en grupo.

Por todo lo anterior, como es posible observar, son numerosos los beneficios que el método de aula invertida nos reporta a los estudiantes. No obstante, cabe señalar que en mi experiencia, pocos profesores son los que emplean dicho método con sus estudiantes.

2.2. El método de aula invertida aplicado a un trabajo individual

La experiencia en el método de aula invertida en un trabajo individual fue en la asignatura derecho civil IV (35209) impartida por la doctora María Elena Cobas Cobiella en la Universidad de Valencia durante el curso 2023-2024.

Dentro de lo que es la asignatura de derecho civil IV, es posible diferenciar dos bloques: derecho de familia y derecho de sucesiones, tal y como consta en la guía de la asignatura y en el plan de estudios. Y en concreto, dentro del bloque de derecho de familia y dentro de los temas del matrimonio, la disolución del mismo y sus efectos, tuve la oportunidad de analizar, estudiar y exponer una sentencia a mi grupo de doble grado (DC) y a los dos grupos de derecho (K y M) a los que la doctora María Elena Cobas Cobiella durante este curso también les ha impartido la misma asignatura.

La sentencia que expuse fue la SAP de Valencia (sección 7.^a) núm. 597/2004, de 2 de noviembre (ECLI:ES:APV:2004:4688), es una sentencia muy interesante y además fue muy llamativa en aquel momento, ya que como hechos probados se fijó que D. Matías estuvo casado durante varios años con Dña. Montserrat y en principio, fruto de ese matrimonio nacen cuatro hijos. En una discusión entre D. Matías y Dña. Montserrat, él se enteró de que su mujer le estaba siendo infiel desde los primeros años de matrimonio, con D. Carlos José, y esto suscitó la duda en D. Matías acerca de si los cuatro hijos que creía suyos era posible que no lo fuesen.

Derivado de esta discusión y de que el matrimonio no funcionaba, D. Matías y Dña. Montserrat deciden divorciarse, y tras ello, D. Matías solicita la realización de las correspondientes pruebas de paternidad para lograr esclarecer esa duda que le había surgido. El resultado de esas pruebas, esclareció que tres de los cuatro hijos que se pensaban que eran hijos biológicos de D. Matías no eran de él, sino que eran de D. Carlos José.

Tras conocer dichos resultados, D. Matías presentó demanda de juicio declarativo contra Dña. Montserrat y contra D. Carlos José reclamando la cantidad de 1.297.580 euros solidariamente a ambos, y es que alegó como él ha sufrido pérdidas en su patrimonio, al tener que pagar gastos a hijos que

no eran suyos, y como ello ha supuesto un enriquecimiento injusto para los demandados. Y a su vez, alegó que el haber conocido que tres de los menores no eran sus hijos le había causado inferencias tanto en la vida social, como profesional pero también en su vida personal y en su salud.

Este caso fue conocido en primera instancia por el juzgado de primera instancia núm. 10 de Valencia, aunque posteriormente se recurrió dicha sentencia por las partes, y resolvió la sección séptima de la Audiencia Provincial de Valencia en la sentencia anteriormente comentada.

En concreto, el fallo de la Audiencia Provincial fue que D. Matías no debía ser indemnizado por los daños morales que había sufrido pero sí que debía ser indemnizado con la cantidad de 100.000 euros (de la que respondían solidariamente ambos demandados) por todos esos gastos referentes a los tres menores de los que él se había hecho cargo, y que realmente habían supuesto un enriquecimiento injusto para Dña. Montserrat y D. Carlos José.

Sin duda es una sentencia muy interesante y que tras exponerla en cada uno de los grupos dio lugar a debates muy interesantes entre los compañeros/as de las diferentes aulas, en concreto se debatió: sobre si debía haberse indemnizado o no el daño moral, y sobre las diferentes posturas que mantuvieron alguna de las partes.

A continuación, se aportan tres imágenes de la presentación que realice para explicar dicha sentencia a cada uno de los grupos, y como se puede observar, la idea fue que la presentación sirviera únicamente de esquema para poder seguir la explicación.





2.3. El método de aula invertida aplicado a un trabajo en grupo

La experiencia en el método de aula invertida en un trabajo en grupo también fue en la asignatura derecho civil IV (35209) impartida por la doctora María Elena Cobas Cobiella en la Universidad de Valencia durante el curso 2023-2024.

Dentro del bloque de derecho de sucesiones, la doctora María Elena Cobas Cobiella nos propuso como parte de la evaluación continua de la asignatura, la realización de unos mapas conceptuales (herramienta que se emplea den-

tro de la metodología del aprendizaje cooperativo) en donde trabajar uno de los temas que al azar tocase al grupo, en concreto al grupo nos tocó el tema de la libertad de testar y su configuración actual en España.

Además de la realización de dicho mapa, nos planteó que el tema que nos había tocado debíamos presentarlo a la clase de una forma totalmente innovadora y entretenida.

De acuerdo con lo expuesto, mi grupo (compuesto por Alexandra Nemanu, Estefanía Sánchez, Eva María Simarro y yo María del Pilar Taberner) planteamos que en primer lugar debíamos de realizar una búsqueda de información en bases de datos, manuales y tratados acerca de la temática que nos había tocado. Para ello, nos dimos el plazo de 1-2 semanas, y tras ello debatimos y pusimos en común lo que cada una habíamos encontrado.

Tras ello, el segundo paso fue organizar como íbamos a realizar el mapa conceptual y que información íbamos a incorporar a dicho mapa. Y en tercer lugar, mediante el programa prezi realizamos el mapa conceptual del que se aporta una imagen en donde se ve la visión general del mapa que realizamos.



Por otra parte, en relación sobre como presentar el tema de una forma innovadora y entretenida, hicimos una lluvia de ideas de posibles formas de presentación y finalmente decidimos que la mejor opción era tomando como base la reciente película de Barbie de la directora Greta Gerwig estrenada en verano de 2023.

Es importante señalar que partíamos de las premisas de que Barbie como muñeca no es posible que se quede embarazada, que Barbie estaba casada con Ken y que los progenitores/creadores de Barbie era Mattel.

A partir de todo ello, planteamos que sucedería si Barbie falleciese, quién heredaría y quién se quedaría con sus bienes. Y observamos como conforme

a la legislación actual prevista en España y de acuerdo con la figura de la legítima prevista en los artículos 806 y siguientes del Código Civil, Barbie debía dejar parte de sus bienes a Ken por ser su marido y a Mattel por ser sus progenitores, y dado que nuestra temática era acerca de la libertad de testar, planteamos introducir como una revolución en donde se cambiasen las leyes y se lograra una libertad de testar completa.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, lo que hicimos fue ir seleccionando escenas de la película de Barbie para posteriormente doblarlas nosotras mismas explicando la temática y el contenido que queríamos transmitir. Para ello, cada una de las componentes visualizo la película, entre todas preparamos el guion de las voces que queríamos introducir, seleccionamos los fragmentos de película que queríamos emplear, doblamos las voces y montamos el video. Y de forma complementaria y gracias a la inteligencia artificial pudimos realizar el siguiente cartel como si de verdad una película se tratase.



III. Conclusiones

Tanto la experiencia en el método de aula invertida en el trabajo individual como en el trabajo en grupo, han sido ambas muy gratificantes y positivas para mí como estudiante.

En concreto en relación al trabajo individual, destacar que además de poder aprender dicho tema con una mayor profundidad, tuve la oportunidad de exponer todo aquello que había aprendido además de a mi grupo a otros dos grupos más, y ello sin duda me ayudó a desarrollar la tan importante capacidad de exponer, comunicar y transmitir conocimientos a otras personas.

Y en cuanto al trabajo en grupo, de nuevo además de poder aprender dicho tema con una mayor profundidad, lo cierto es que todas las compañeras que conformamos el grupo y posteriormente el resto de compañeros cuando expusimos el mapa, pudimos aprender una parte de la asignatura derecho civil IV pasándolo bien y de una forma entretenida.

Para concluir destacar como gracias a este método de aula invertida es posible lograr un aprendizaje de forma dinámica, entretenida y menos pesada para los estudiantes. Por ello, a todos los docentes que puedan leer este libro, les recomiendo el uso del método de aula invertida con sus alumnos, porque como pueden observar a los alumnos nos reporta grandes beneficios y es una forma de aprendizaje totalmente innovadora y entretenida.

CAPÍTULO 35

UN DIVORCIO DE CINE

Mar Huerta Canet

*Estudiante del Doble Grado Derecho y Criminología de la Universidad de Valencia
mar.huerta.canet@gmail.com*

Lucía Tomás Giménez

*Estudiante del Doble Grado Derecho y Criminología de la Universidad de Valencia
luciatomas001@gmail.com*

Carla Monzonís Núñez

*Estudiante del Doble Grado Derecho y Criminología de la Universidad de Valencia
carlamonzonis3@gmail.com*

Ainhoa Martínez Canales

*Estudiante del Doble Grado Derecho y Criminología de la Universidad de Valencia
ainhoaamartinezz@gmail.com*

Patricia García Vizcaíno

*Estudiante del Doble Grado Derecho y Criminología de la Universidad de Valencia
patriciagarciavizcaino@gmail.com*



I. Planteamiento: ¿Cómo construimos la idea de la maqueta y por qué?

Una forma sencilla y eficaz de exponer unos conceptos, tratando de que las personas que nos están escuchando comprendan, aprendan, y al mismo tiempo sean capaces de prestar atención, es a través de elementos llamativos, que contengan imágenes, colores o dimensiones.

No es de extrañar que cuando vemos alguna cosa novedosa, brillante o atractiva, instintivamente queremos saber más acerca de ella. Eso es lo que pretendíamos en nuestro caso con la maqueta elaborada.

En primer lugar, nuestra tarea consistía en integrar los conocimientos de lo aprendido en las clases teóricas en una herramienta práctica, lo que llamamos un mapa mental.

Para ello, de entre una variada lista de temas, realizamos un sorteo en clase en el que se nos adjudicó el tema de «Los conflictos familiares y resolución extrajudicial: la mediación», por lo a través de una lluvia de ideas entre todos los miembros del grupo decidimos explicar el tema mediante un vídeo compuesto por escenas de películas que representaran estas crisis familiares, pero principalmente con una maqueta en forma de una tarta de bodas.

Como ya hemos avanzado, no hay nada más llamativo que llevar a clase un pastel de boda. Un proyecto que tiene forma y altura, color, detalles, e incluso luces. Así, una primera buena impresión estaba conseguida y gracias a ella logramos atraer la atención del público para poder compartir con él una breve explicación de los contenidos teóricos representados en la maqueta, así como la visualización del vídeo montado como acompañamiento al trabajo principal.

La idea de esta tarta surge como proyecto visual y práctico de una historia cotidiana: cómo una pareja se conoce, se enamoran, viven juntos, se casan, tienen hijos, etc. Y cómo esa misma historia se puede ir derrumbando, dando lugar a lo que conocemos como crisis familiares, y donde entonces introducimos el concepto de mediación, como una solución extrajudicial que se prevé como eficaz para la resolución de problemas derivados de dichas crisis, apoyando a estas parejas o familias para que los conflictos se resuelvan desde el diálogo y la comunicación de forma pacífica, siendo los integrantes de la propia familia quienes propongan soluciones al problema.

II. Objeto de análisis

2.1. Construcción de la maqueta: diferentes escenarios en representación de los conceptos teóricos

Para construir la maqueta necesitamos de diferentes materiales: cajas de cartón, pintura, plastilina, telas y mucho tiempo. Tuvimos que acudir a diferentes tiendas en diferentes momentos para comprar todo aquello que no teníamos, como la plastilina.

También reutilizamos todo lo que pudimos para abaratar costes y para que fuese un proyecto ecológico en la medida de lo posible. Los materiales reutilizados fueron telas en su gran mayoría, así como fragmentos de cartón. Otros materiales ya los teníamos debido a la afición de algunas integrantes del grupo, a las manualidades, dichos materiales fueron las pinturas, los pinceles, etc.

Quisimos que fuese como una falla pequeña, es por ello por lo que hay muchas escenas y muchos muñecos, así como pequeños objetos y detalles. Si nos fijamos bien, coexisten muchas escenas pequeñas a lo largo de toda la tarta. Por la parte de fuera vemos la firma de la hipoteca, el primer hijo, el embarazo, la pedida de mano, así como muchos otros elementos visuales que, sin sobrecargar, aportan información visual de lo que está ocurriendo. Esto también se puede apreciar en la parte de dentro de la tarta, en la que hay mucha información visual de todo lo que está sucediendo, de forma que, sin fijarnos en una escena en concreto, podemos hacernos la idea de lo que está sucediendo.

Para simular el estallido del conflicto utilizamos las bisagras (la parte buena está en el exterior de la tarta y el conflicto se encuentra dentro). De forma que se reproduce el paso de lo bueno a lo malo, se simula que la decoración o la

fachada de la tarta es la parte buena, la cual se sostiene sobre el bizcocho, que representa todo lo malo.



«Paraíso tras la mediación»

Y para representar la mediación tuvimos que buscar las fases de la mediación y dividir el plato de abajo, de forma que al girarlo se viesen las escenas de este método de solución de conflictos. Podemos observar estas escaleras que simbolizan que gracias a la mediación todo ha vuelto a la normalidad. Quisimos que la mediación estuviese abajo para que fuese la base de la situación, de que la tarta no se cae gracias a ella, incluso de que gracias a la mediación todo lo malo se cierra para no volverse a abrir nunca más al haber solucionado todos los conflictos. Es por ello que en la explicación en clase volvimos a cerrar la tarta cuando introducimos la mediación y cuando resaltamos el significado de las escaleras que van desde la mediación hasta los muñecos de la tarta de bodas.



Interior de la maqueta



Escaleras que simbolizan el acuerdo de mediación

2.2. Creación del vídeo: explicación de por qué se hizo y cómo lo hicimos

Con el objetivo de hacer nuestra exposición más entretenida y asegurar la buena comprensión del contenido de nuestro tema por parte de nuestros compañeros, decidimos montar un pequeño vídeo complementario a la maqueta, que como es evidente, es la parte principal de nuestro mapa conceptual.

Antes de explicar cómo montamos el vídeo y qué queríamos transmitir con el mismo cabe mencionar que, a pesar de que nuestro tema era «Las crisis familiares y la mediación», en el vídeo decidimos centrarnos en uno de los muchos tipos de crisis familiar que existen: las crisis matrimoniales. Esto lo hicimos así por dos razones:

La primera de ellas es que como la maqueta tiene forma de tarta de bodas, pensamos que montar un vídeo en el que se muestran las crisis matrimoniales sería un buen complemento a la misma.

La segunda razón es que consideramos que los problemas matrimoniales constituyen la crisis familiar por excelencia, dicho de otra forma, este tipo de crisis son muy frecuentes actualmente, por tanto, cuando uno oye hablar de problemas familiares lo primero en lo que se piensa es en el divorcio o la separación.

Respecto a cómo confeccionamos el vídeo señalar, antes de nada, que se puede dividir en dos partes:

En una primera parte mostramos el inicio del matrimonio, el periodo de tiempo antes de que empiezan a surgir problemas. Entonces para ello, de entrada, pusimos una grabación de la maqueta por fuera, que es donde se muestra a la familia antes de la crisis, y luego seleccionamos varias escenas de películas que mostrasen a matrimonios felices y a parejas enamoradas. Estas escenas las juntamos con un programa informático llamado 'Microsoft Clip Champ' y sobre ellas pusimos una música que evocase paz y tranquilidad.

Seguidamente, en la segunda parte queríamos mostrar cómo las parejas entraban en un bucle constante de peleas y discusiones del que solo podían salir con la ayuda de los programas de mediación. Para ello grabamos la parte de dentro de la tarta, donde se muestra la crisis familiar, y esto lo unimos a varias escenas de películas en las que aparecían matrimonios a punto de divorciarse y a parejas discutiendo. Aquí decidimos poner una música más animada y tensa.

Por último, para la escena final del vídeo, grabamos la parte inferior de la maqueta donde se muestra como la familia consigue solucionar los problemas que le atormentaban gracias a la mediación.

El fin principal de este vídeo era hacer llegar a nuestros compañeros la explicación teórica que habíamos dado con la maqueta de una forma más divertida y dinámica y pensamos que para ello era una buena idea utilizar películas ya que estas consiguen captar la atención del espectador y así transmitir de una forma clara y sencilla una información.

2.3. Exposición en clase: dinamismo e involucración del alumnado



Para la exposición de la maqueta y el visionado del vídeo en el aula, decidimos que la manera más adecuada de presentar el trabajo era continuar, en la medida de lo posible, con el modelo del aula invertida. Como evidentemente la explicación teórica debía ser aportada por el grupo, decidimos involucrar al alumnado de otra manera más dinámica y distendida.

Nuestro objetivo en la exposición era abordar las crisis matrimoniales y su posible solución a través de la mediación, mediante la correcta comprensión del símil: la representación de una tarta de bodas que simboliza las diferentes etapas de una relación de pareja, desde el enamoramiento hasta el matrimonio; y los conflictos que pueden surgir después de este. Asimismo, entender los escenarios de la mediación, donde la pareja busca solucionar el conflicto estableciendo un acuerdo que les permita superar la crisis o separarse de forma amistosa. Ello explica, a su vez, que estableciéramos la representación de la mediación como la base de la tarta, puesto que es lo que podía solucionar —y a su vez, hacer más sólido—, el matrimonio.

Con la finalidad de exponer esta idea, construimos una experiencia inmersiva a pequeña escala, mostrando todas las posibilidades de movimiento de la maqueta en directo, mientras proyectábamos imágenes de los distintos escenarios representados con zoom para que pudiesen apreciarse los detalles que íbamos narrando; y acompañando el film con palomitas, como si de una sesión de cine se tratase. De este modo, desentrañamos la complejidad de las crisis familiares, donde el público se sumerge en una representación dinámica de las tensiones familiares, desde los cimientos hasta la solución,

y explora las etapas de la relación —desde la ilusión inicial hasta los desafíos del matrimonio— a través de las proyecciones.

En cuanto a la explicación de la maqueta, la misma la complementamos con diapositivas visuales de las partes concretas y detalladas de la maqueta, en las cuales se representaban las escenas distintas que simbolizan cada fase de: la relación de pareja, la consolidación del matrimonio, el conflicto familiar, y la mediación. El desarrollo de la descripción de estas etapas fue expuesto a través de la narración de la historia ficticia de una pareja que atraviesa por una situación que engloba todos los aspectos plasmados en los estadios de la maqueta, ilustrando los problemas que afectan, tanto a los cónyuges como a los hijos.

La exposición pretendía ser dinámica e interactiva, por lo que añadimos elementos cómicos en la propia historia —para amenizar y mantener la atención del alumnado—, sin eludir el componente realista de estos conflictos. Este paralelismo práctico y realista es lo que invita al público a reflexionar sobre las causas y consecuencias de las crisis matrimoniales, así como las ventajas de la mediación como alternativa al litigio.

Destacamos la figura del acuerdo de mediación, plasmado a través de una escalera que conecta la base (estadio de la mediación) con la cúspide de la tarta (consolidación del matrimonio representados por los novios de la tarta); idea visual que surgió con la finalidad de mostrar a los alumnos la utilidad y eficacia que es capaz de sostener el acuerdo de mediación.

Para concluir, enfatizamos el carácter de la mediación como medio de resolución de conflictos de manera extrajudicial, con la intención de mostrarla como una opción a la cual recurrir y obtener resultados ventajosos, percibiendo una interpretación favorable de nuestra recreación por parte de nuestro público.

III. Conclusiones: ¿qué nos ha aportado el trabajo y el método del aula invertida?

A modo de conclusión, procedemos a realizar un análisis tanto de la experiencia de realizar el trabajo en sí como de la aplicación del modelo del aula invertida (el cual se encuadra dentro del amplio catálogo de los métodos de innovación docente que están siendo implementados en el panorama universitario actual).

Por un lado, debemos señalar que, al tratarse de un proyecto de realización grupal, ha sido necesario fortalecer nuestra capacidad de trabajo en equipo. Es por ello por lo que consideramos que hemos asentado habilidades tales como: el liderazgo, la comunicación asertiva y respetuosa, la toma de decisiones, la proposición y debate de nuevas ideas, la delegación, la organización, el trabajo autónomo, el cumplimiento de plazos y la empatía.

Por lo que respecta a la construcción de la maqueta, requirió de una gran colaboración para el desempeño de las diferentes tareas manuales y para la adquisición de los distintos materiales; así como para su almacenamiento y transporte.

En cuanto a la edición del vídeo, fue necesaria una notable cooperación para poder llevar a cabo exitosamente el trabajo informático y virtual de manera simultánea, además de para decidir qué películas y, en concreto, qué clips, eran los más adecuados para reflejar la idea que buscábamos expresar.

Asimismo, la posterior exposición en el aula constituyó una magnífica oportunidad para pulir nuestras habilidades de oratoria y de interactuar con el público. En este sentido, nuestra ulterior participación como ponentes en el Congreso Internacional «Hablando de innovación docente» (celebrado en Valencia, el 9 de febrero de 2024), organizado por María Elena Cobas Cobiella, también supuso un reto de lo más instructivo, ya que hubo que adaptar el discurso y la explicación al mayor grado de formalidad y rigurosidad que la situación requería.

De esta forma, la creación de la maqueta exigió un estudio profundo de los distintos conceptos, a fin de poder proceder a sintetizarlos y desgranarlos de manera informada. En concreto, esto nos permitió asentar las diferentes ideas relativas a las crisis familiares de una manera notablemente más sencilla, agradable y liviana que la que hubiese supuesto estudiar siguiendo un método más tradicional.

Por otro lado, el modelo de aula invertida constituyó una vía para relacionarnos más activamente con la materia, facilitándonos el aprendizaje tanto de nuestro tema como del resto de los expuestos por nuestros compañeros. Si bien las exposiciones orales no siempre consiguen hacer llegar la teoría a los alumnos, la creatividad de los proyectos logró captar nuestra atención fácilmente.

Así, todo ello hizo que una asignatura como Derecho Civil IV, cuyo abordaje puede llegar a resultar complicado, se convirtiese en una experiencia diferente, activa y aleccionadora.

En fin, podemos afirmar que ambas cuestiones han resultado gratamente beneficiosas para nuestra formación académica y profesional.



CAPÍTULO 36

TESTAMENTO JURÁSICO. LA CAPACIDAD PARA TESTAR A LA LUZ DE LAS REFORMAS DE LA LEY 8/2021

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Lucía Colomer Pascual

luciacolomer01@gmail.com

Daniel Lucas Martínez

danserluc@hotmail.com

Nerea Ortiz Serrano

nereaorse@gmail.com

Victor Pla Cebolla

vicplacee@gmail.com

Miguel Valiente Pena

miguelvalientep@gmail.com

I. Planteamiento

En numerosas ocasiones, los conceptos jurídicos tratados en el aula presentan dificultades para el estudiantado, pues incluyen ideas complejas, difíciles de asimilar y que requieren de una carga significativa de memorización que, la mayoría de veces, resulta tediosa y poco productiva. Esta problemática, unida a la frecuente falta de tiempo para la explicación de los conceptos en el aula y, por ende, la imposibilidad de profundizar en determinados temas, hacen necesario plantear nuevas formas de impartir la docencia en el ámbito universitario.

En este contexto, se destaca la importancia de encontrar métodos didácticos que no solamente faciliten la comprensión de conocimientos, sino que también estimulen el interés del alumnado y su participación activa en el aula. Para lograr este objetivo, la elección de técnicas pedagógicas innovadoras es esencial.

En este sentido, se plantea la necesidad de explorar y desarrollar métodos didácticos que trasciendan los enfoques convencionales, abriendo paso a estrategias que permitan a los estudiantes no solo entender las disposiciones legales, sino también internalizar su aplicación práctica.

Con este enfoque en mente, nos servimos de elementos creativos y lúdicos, métodos visuales y narrativas que conecten con la experiencia cotidiana de los estudiantes. Estos, generalmente, suelen resultar más atractivos para el alumnado joven que una simple explicación teórica, haciendo posible la comprensión de los conceptos jurídicos complejos y un aprendizaje más profundo y duradero.

Nuestro principal objetivo es, por lo tanto, adentrarnos en conceptos y discusiones del Derecho Civil de una forma dinámica, siguiendo métodos pedagógicos poco convencionales para hacer del aprendizaje una experiencia eficiente y divertida. El resultado fue el proyecto que exponemos a continuación.

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de innovación. «Aprendizaje cooperativo. Los Mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo» (UV-SFPIE_PIEC-2724641).

II. Objeto de análisis

2.1. Cuestión jurídica a estudiar

La capacidad para testar, a pesar de que pueda parecer un tema sencillo y poco atractivo para el alumno, ha sido fruto de numerosas interpretaciones y sometido recientemente a una profunda reforma a raíz de la Ley 8/2021, lo cual pone de manifiesto su gran trascendencia y actualidad.

En una sociedad cambiante como es la actual, en la cual surgen día a día discusiones sobre cómo entender la capacidad de las personas, se trata de adaptar progresivamente este concepto a las distintas realidades vitales con la intención de respetar al máximo los derechos individuales de todos los sujetos, consagrando una interpretación extensiva del precepto.

Para reflejar este avance, mostrando tanto sus beneficios como los posibles problemas que se puede plantear respecto a la técnica jurídica utilizada para tal fin, hemos decidido explicar la regulación vigente sobre la capacidad para testar a raíz de las reformas de la Ley 8/2021 de forma original y divertida, llevando hasta el extremo la posibilidad de reconocer dicha capacidad a sujetos excluidos de esta regulación.

2.2. Nuestra apuesta pedagógica: Testamento Jurásico

Para tal fin, hemos contado mediante un cortometraje la historia de Ferdinandino Sáurez, un dinosaurio que vive entre humanos. Al principio lleva una vida cualquiera pese a las dificultades que conlleva ser diferente, trabajando en una oficina y realizando actividades diarias, mostrando así que, a pesar de sus particularidades, es capaz de tomar decisiones y desarrollar un proyecto de vida. Sin embargo, su vida no es del todo plena, pues sus compañeros de trabajo se burlan de él debido a sus diferencias.



Su situación cambia cuando conoce al amor de su vida, su secretaria Lola, que es la primera persona que le entiende y le quiere tal y como es. Ella le anima a cumplir su sueño: ser actor en la famosa película *Jurassic Park*. Finalmente lo consigue y se hace mundialmente famoso, lo que conlleva que mucha gente se acerque a él por interés. Esto, unido a su más que notable incremento patrimonial, le lleva a plantearse la posibilidad de reflejar en un testamento notarial su última voluntad, disponiendo así libremente del destino de sus bienes tras su muerte. Sin embargo, está preocupado, pues no sabe si debido a sus diferencias estará capacitado para dejarle todos sus bienes a su amada Lola.

En una de las escenas decisivas, se plantean las dificultades del trabajo desempeñado por los profesionales de la notaría, analizando el artículo 696 del Código Civil, en el cual se hace referencia al juicio de capacidad realizado por el notario, en relación con los artículos 662 y 663 del Código Civil, que versan sobre la capacidad para testar y las excepciones a la misma respectivamente.



El dilema que se plantea es si el principio *favor testamenti*, en el cual se basa el art. 662 CC, de acuerdo con el cual pueden testar todos aquellos a quienes la ley no se lo prohíba expresamente, podría permitir que Fernandino ejerza su derecho a testar. Al analizar las excepciones del art. 663 CC, se formulaba el debate de si nuestro protagonista realmente encajaba en alguna de las excepciones propuestas, ya que parece que puede conformar y expresar perfectamente su voluntad, a pesar de que no se le pueda considerar estrictamente una persona.

Finalmente, tras una acalorada discusión jurídica en torno a los artículos referidos, presentando argumentos distintos por cada una de las partes que ponen de manifiesto las dificultades interpretativas incluso de artículos esenciales en nuestro ordenamiento, el notario acaba rechazando la posibilidad de que Fernandino pueda testar.



A raíz de esta decisión del notario, comienzan a llevarse a cabo en todo el país numerosas manifestaciones multitudinarias, que representan hasta qué punto el Derecho puede influir en la vida de las personas y despertar la indignación social cuando se considera que su aplicación es injusta o no responde a los valores de una sociedad o época determinadas. A través de este problema jurídico que planteamos, se generó toda una sensibilidad social que despierta la empatía de la gente frente a la situación de Fernandino.

Sin embargo, las consecuencias de esta decisión no se desarrollan solamente en las calles, sino que la cuestión tiene un amplio recorrido judicial, llegando hasta el Tribunal Supremo, el cual dicta una sentencia favorable a reconocer la capacidad para testar de los dinosaurios con conciencia como nuestro protagonista, o utilizando el término técnico que creamos para la película: los testamentos jurásicos.



El cortometraje termina con la muerte de nuestro protagonista en el sofá de su casa, tras una vida larga y repleta de experiencias. No obstante, a pesar de su ascenso al «dinocielo», su voluntad todavía tiene efectos tras su muerte, gracias al reconocimiento de su capacidad para testar tras todas las peripecias que son mostradas a lo largo de la cinta. De esta manera, la persona a la que amaba podrá disfrutar de todos los bienes que decide dejarle una vez se ha producido su fallecimiento.

2.3. Medios técnicos utilizados

Para hacer realidad esta innovadora propuesta, nos hemos servido de una variedad de medios técnicos. Primeramente, hemos utilizado un disfraz de dinosaurio para dar vida a Fernandino Sáurez, lo que nos ha permitido dar lugar a una serie de situaciones cómicas de la vida cotidiana relacionadas con la materia que se trata de explicar.

Asimismo, durante la ejecución del proyecto, cada miembro del equipo ha desempeñado el papel de guionista, director, camarógrafo y actor. También se han introducido referencias a series y películas populares conocidas por los jóvenes, como «*The Office*» o «*Jurassic Park*». Además, hemos dotado al proyecto de un toque artístico y envolvente, que transporta al espectador a las películas de la saga a la que se ha hecho referencia, interpretando nuestra propia banda sonora al violín.



Para unir todos los elementos creativos, audiovisuales y los efectos de sonido, hicimos uso del programa de edición de videos Microsoft Clip Champ. Finalmente, confeccionamos un testamento ológrafo utilizando arcilla como material principal, tratando de reproducir el formato de un fósil. Este peculiar elemento ha sido presentado en el aula con el objetivo de involucrar al espectador y generar un ambiente participativo. De esta manera, buscamos no solo enseñar conceptos jurídicos, sino también inculcar un sentido de participación activa en el proceso de aprendizaje.

III. Conclusiones

En conclusión, la exploración de la capacidad para testar invita a la reflexión sobre la evolución normativa, la adaptabilidad a las nuevas realidades contemporáneas y la importancia de esta área en la protección de los derechos individuales.

A lo largo de este trabajo, hemos abordado de manera exhaustiva la necesidad de innovar en la enseñanza del Derecho, especialmente en aspectos aparentemente tediosos como la capacidad para testar, buscando superar las barreras tradicionales y despertar interés entre los estudiantes por medio de elementos visuales y referencias culturales y musicales que contribuyen a la mayor originalidad y diversión del proyecto.

La elección de un enfoque pedagógico innovador, tal como se ha demostrado en nuestro proyecto audiovisual, se convierte en un elemento clave para superar las percepciones tradicionales y transmitir conocimientos de manera efectiva. La narrativa de Fernandino Sáurez, el dinosaurio protagonista de nuestro cortometraje, supone un medio didáctico que no solo informa sobre la capacidad para testar, sino que también despierta el interés de los estudiantes al conectar el contenido jurídico con aspectos más emocionales y humanos.

Así, ese enfoque práctico, respaldado por referencias a la legislación vigente, proporciona a los estudiantes una comprensión más profunda y contextualizada de los principios legales en juego a través de algunas de las escenas clave, como por ejemplo, el juicio de capacidad del notario y las complejidades y desafíos que enfrenta en la aplicación práctica de la capacidad para testar.

En suma, el enfoque innovador de esta metodología docente no solo cumple con el objetivo de enseñar la capacidad para testar, sino que además promueve una mayor comprensión de la sociedad, el derecho y la vida cotidiana, elementos dinámicos que se encuentran en constante transformación y que requieren, por lo tanto, un compromiso constante en su enseñanza y en la elección de los medios pedagógicos para tal fin.

CAPÍTULO 37

UNA APROXIMACIÓN JURÍDICA AL POLIAMOR EN EL AULA

Paula de Alfonso Ballester

*Doble grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas
pauladealfonsoballester@gmail.com*

Pedro Salas Mateo

*Doble grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas
salasmateopedro@gmail.com*

Sandra Abad Gamero

*Doble grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas
abadgamerosandra@gmail.com*

I. Planteamiento

La Real Academia Española define el poliamor como «relación erótica y estable entre varias personas con el consentimiento de todas ellas»¹. En esta pluralidad de personas es donde reside la complejidad de esta novedosa figura social. Al tratarse de relaciones personales conformadas por dos o más personas, su reconocimiento legal tendría un gran impacto en el ordenamiento jurídico. De ahí que se trate de una cuestión que en nuestro país apenas ha sido tratada desde la perspectiva del Derecho.

Enmarcados en la última asignatura de derecho civil que se imparte en la Universidad de Valencia, concretamente en el área de conocimiento de

1. Real Academia Española. (s.f.). Poliamor. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 1 de marzo de 2024, de <https://dle.rae.es/poliamor?m=form>

derecho de familia y sucesiones, debíamos preparar un proyecto sobre el poliamor.

Para realizar una aproximación jurídica en el aula del tema del poliamor utilizamos la metodología de los mapas conceptuales. Como explica la profesora COBAS COBIELLA: «Los mapas conceptuales dentro del aprendizaje cooperativo constituyen una filosofía de trabajo, un modo de ver el aula y la enseñanza-aprendizaje, en concordancia con el mundo actual, y con las necesidades que demandan el entorno profesional»².

Aunque en el derecho de familia y sucesiones existe una amplia variedad de temas que pueden ser objeto de estudio por parte de los alumnos y, por tanto, de exposición a través del sistema de mapas conceptuales como la pensión compensatoria, el divorcio notarial, las causas de indignidad, las crisis familiares, la legítima y muchos otros; en nuestro caso, el poliamor suponía un reto que afrontar, debido a ser una cuestión lejana al derecho positivo en nuestro país.

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de innovación. «Aprendizaje cooperativo. Los Mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo» (UV-SFPIE_PIEC-2724641).

II. Desarrollo del tema

2.1. Búsqueda inicial de información

Vislumbrando la complejidad de una temática tan innovadora, procedimos a realizar un análisis doctrinal y de derecho comparado sobre el poliamor y sus efectos en el ordenamiento jurídico español, con el objetivo de recopilar la información necesaria para explicar esta nueva figura jurídica en el aula.

En primer lugar, empezamos buscando jurisprudencia española que hiciera referencia a estas relaciones poliamorosas. Sin embargo, la búsqueda sobre esta materia en España resultó infructuosa, ya que los tribunales españoles de momento no han tenido que lidiar con disputas relacionadas con el poliamor.

Consecuentemente, centramos nuestra labor de investigación en el ámbito internacional, encontrando jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la República de Colombia. Concretamente, la sentencia 86342 de 21 de mayo

2. COBAS COBIELLA, M.E., «Del aprendizaje clásico al aprendizaje cooperativo. Cinco años de mapas conceptuales en la enseñanza del derecho», en *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del derecho*, obra colectiva, coordinador María Elena Cobas Cobiella, Universitat de València, Valencia, 2014, págs. 6-20.

de 2022³ reconocía el derecho de los miembros de una relación poliamorosa a acceder a la pensión de sobrevivientes, reconociendo el alto tribunal colombiano este nuevo concepto social. Destacamos esta sentencia debido a que nos indicó conceptos relevantes a tener en cuenta como la necesidad de convivencia en el núcleo familiar, las consecuencias fiscales y otras cuestiones como la posibilidad de registro público.

En segundo lugar, consultamos algunos artículos jurídicos sobre el tema, que nos mostraron cuales eran los puntos clave de esta figura. De ellos destacamos el análisis sobre el impacto del poliamor en el derecho de familia⁴, ya que es una cuestión de gran complejidad al tener que considerar el interés superior del menor o la posible alteración sustancial del derecho de sucesiones.

2.2. Planteamiento del mapa conceptual

La propuesta inicial del mapa conceptual consistía en la elaboración de un cortometraje sobre la vida de una relación poliamorosa y las consecuencias jurídicas que el comportamiento diario de las personas puede conllevar, ya que consideramos que sería una forma amena de explicar la compleja temática.

Esta idea evolucionó en una serie de vídeos cortos de un minuto de duración, siguiendo el formato de las redes sociales más utilizadas como los *reels* de Instagram, los *shorts* de Youtube o las publicaciones de Tiktok. Estos videos informativos, pero con un contenido ameno y divertido, reflejarían desde un punto de vista jurídico asuntos particulares sobre el poliamor, como la creación de la relación o su posible necesidad de inscripción.

Observando las similitudes que tenían las relaciones poliamorosas con las parejas de hecho, decimos que debíamos proceder a ampliar el concepto de parejas de hecho a un término menos limitado como el de las uniones de hecho. Para ello, consultamos las normativas autonómicas sobre las parejas de hecho, concretamente las leyes de la Comunidad Valenciana⁵ y de la Comunidad de Madrid⁶. El artículo 1.1 Ley 5/2012 de la Comunidad Valenciana, al establecer el objeto de la ley, define el concepto de unión de hecho de la siguiente manera:

3. Consulta disponible en: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?d=t=S&i=131217>

4. SAINZ RODRÍGUEZ, E., «¿Puede el «poliamor» tener repercusión en el derecho de familia?», en *LegalToday*, 3 de enero de 2022. Recuperado de: <https://www.legaltoday.com/practica-juridica/derecho-civil/familia/puede-el-poliamor-tener-repercusion-en-el-derecho-de-familia-2022-01-03/>

5. Ley 5/2012, de 15 de octubre, de Uniones de Hecho Formalizadas de la Comunitat Valenciana. BOE núm. 268, de 07/11/2012.

6. Ley 11/2001, de 19 de diciembre, de Uniones de Hecho de la Comunidad de Madrid. BOE núm. 55, de 05/03/2002.

«El objeto de la presente ley es la regulación de los derechos y deberes de quienes son miembros de las uniones de hecho formalizadas, entendiéndose por tales las formadas por dos personas que, con independencia de su sexo, convivan en una relación de afectividad análoga a la conyugal, y que cumplan los requisitos de inscripción del artículo 3 de esta ley». (Énfasis añadido).

Es decir, la inclusión del concepto de relación solo consistiría en la modificación de la expresión «dos personas» a «dos o más personas», ya que el resto de la definición se adecúa a las relaciones poliamorosas. En consecuencia, decidimos basarnos en las leyes autonómicas para crear nuestra propia ley de uniones de hecho que incluyera a las relaciones poliamorosas. Concretamente, la denominamos ley 69/2023, de 30 de noviembre, sobre uniones de hecho.

La inclusión de las relaciones poliamorosas en las uniones de hecho no es únicamente una cuestión terminológica, sino sobre todo jurídica. Las uniones de hecho, al registrarse, se convierten en una unión análoga al matrimonio⁷. A este tipo de relaciones el Tribunal Constitucional les ha reconocido la asimilación al matrimonio en cuestiones como los beneficios fiscales⁸, siempre que la relación esté inscrita en el registro legalmente establecido al efecto. Así se refleja en su sentencia 40/2022, de 21 de marzo de 2022⁹. Por ello, es un concepto jurídico idóneo para que los miembros de las relaciones poliamorosas encuentren seguridad jurídica.

En esta propuesta legislativa se regulan cuestiones como: una definición de las uniones de hecho que incluye a las relaciones poliamorosas, los requisitos para la inscripción de una unión de hecho, la necesidad de comprobación de la convivencia y la afectividad de los integrantes, la equiparación de los beneficios fiscales a los propios de los matrimonios y la modificación y extinción de la unión. Además, mediante una disposición final dejamos abierta una futura regulación en materia de filiación y de sucesiones, al ser necesario delimitar la temática del proyecto.

Acompañando a la propuesta legislativa, diseñamos los correspondientes formularios de inscripción de las uniones de hecho en el registro estatal, que fueron entregados durante la exposición del proyecto. El formulario contendrá información sobre las personas involucradas y las características

-
7. ZARRALUQUI SÁNCHEZ-EZNARRIAGA, L., ¿Qué es una unión análoga al matrimonio?, en *LegalToday*, 7 de septiembre de 2016. Recuperado de: <https://www.legaltoday.com/practica-juridica/derecho-civil/familia/que-es-una-union-analoga-al-matrimonio-2016-09-07/>
 8. Nota informativa n.º 29/2022 del Tribunal Constitucional. Recuperado de: https://www.tribunalconstitucional.es/NotasDePrensaDocumentos/NP_2022_029/NOTA%20INFORMATIVA%20N%C2%BA%2029-2022.pdf
 9. STC 40/2022, de 21 de marzo de 2022. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-6994

específicas de la unión de hecho. El registro llevará a cabo sus actuaciones de inscripción garantizando la privacidad y confidencialidad de dichos datos.

2.3. Presentación del mapa conceptual

Una vez finalizamos la redacción de la ley y de los formularios, nos encontramos con la incógnita de cómo presentar nuestras propuestas de forma atractiva en el aula. En este sentido optamos por una dinámica grupal consistente en poner a disposición del estudiantado la proposición de ley a través de un código QR que fue proyectado en la pantalla.

Cada uno de los alumnos utilizó su dispositivo móvil para tener acceso a la ley y poderla consultar de forma individual. Teniendo el texto legal a su disposición, procedimos a realizar una presentación en la que planteamos situaciones de la vida diaria de una relación poliamorosa y preguntamos el artículo que preveía esta situación y la solución que alcanzaba, de forma que el alumnado interactuó y participó activamente en la dinámica.

Habiendo decidido llevar a cabo esta dinámica grupal, sustituimos la idea de los videos cortos explicativos en redes sociales por fotografías que reflejaran las situaciones que se regulan en nuestra ley. Los alumnos tenían que establecer la relación entre la situación mostrada en la fotografía y la situación narrada, con el artículo correspondiente.

La creatividad y el trabajo en equipo fueron claves para tomar las fotografías. Teníamos que pensar en situaciones reales de la vida cotidiana de una relación poliamorosa que tuvieran trascendencia jurídica, por lo que cada miembro del grupo echó mano de su imaginación y de esta forma fueron surgiendo las ideas. Claro ejemplo de ello son las imágenes del registro, en las cuales un compañero era el responsable de controlar los requisitos que debían cumplirse para proceder a la inscripción de los miembros de la unión de hecho.

Para enseñar las fotografías a los estudiantes decidimos realizar una maqueta compuesta un paraguas invertido de cuyas puntas colgaban las diversas imágenes. Además, del centro del paraguas pendía en mayúsculas la palabra poliamor. Detrás de cada fotografía estaba escrito el artículo al que hacía referencia, este estaba cubierto por una pestaña que impedía su visualización. Dicha pestaña era removida cada vez que un estudiante acertaba la disposición. Con el fin de mejorar la visualización de las imágenes, no solo colgaban de la maqueta, sino que también fueron proyectadas en la pantalla del aula.

La forma de paraguas invertido de este mapa conceptual no fue un capricho fruto del azar. Un paraguas invertido, en vez de repeler el agua, la recoge. De esta forma se refleja que de la misma manera que el mapa conceptual recoge las diversas vivencias de la relación poliamorosa, el derecho puede dar cabida a las diferentes realidades que nos encontramos en la sociedad,

así como que las uniones de hecho pueden englobar figuras como las relaciones poliamorosas.

Las situaciones concretas tratadas durante la presentación fueron: la definición de unión de hecho y la necesidad de convivencia estable, las causas de denegación de la inscripción en el registro como la inclusión de un menor de edad, los requisitos para la inscripción, la comprobación de oficio por parte de la administración de la convivencia y afectividad, la equiparación a efectos fiscales del matrimonio, la forma de proceder en caso de fallecimiento de uno de los miembros, la disolución de las uniones de hecho y una disposición final que preveía efectos en materia de filiación y sucesiones.

Sin embargo, pese a tener la dinámica establecida, necesitábamos una introducción que captase la atención del resto de estudiantes. Por esa razón, aplicando las nuevas tecnologías, creamos un vídeo con una canción introductoria del tema a tratar. La canción utilizó la música del tema *The History of Everything* que es utilizada en la famosa serie *The Big Bang Theory*. La letra de la canción aludía a que, desde la creación del mundo, las relaciones sociales han ido cambiando y que finalmente el poliamor era el último concepto social que ha aparecido.

III. Conclusiones

Desde una perspectiva educativa, la metodología de los mapas conceptuales se distingue de una clase magistral por tres factores: innovación, participación y asimilación de contenidos.

La innovación es uno de los principales elementos puesto que el método de los mapas permite al alumno profundizar en un tema con gran libertad creativa. En nuestro caso, el poliamor se vio en el aula a través de un video musical introductorio, una maqueta con fotografías, un código QR y una dinámica interactiva de preguntas.

En relación con la participación del estudiantado durante el proyecto, los mapas conceptuales tienen una doble vertiente. Por un lado, el grupo de alumnos encargados de explicar el tema se compromete especialmente para hacer un trabajo diferente y que capte la atención, asumiendo la presentación como un reto que afrontar. Por otro lado, también se fomenta la participación del resto de compañeros, ya que, a través de actividades como el juego de preguntas, se implican directamente, motivando en este caso a que se lean la propuesta legislativa redactada por los compañeros.

Respecto a la asimilación de contenidos, los estudiantes que preparan el mapa conceptual profundizan en la materia que posteriormente han de exponer. En nuestro caso, consultamos jurisprudencia internacional y doctrina varia, llegando incluso a redactar una propuesta legislativa sobre el poliamor. Asimismo, para los alumnos que atienden a la exposición del mapa, el hecho

de que el temario se presente de una forma diferente capta especialmente su atención.

En definitiva, nuestro trabajo ha sido fruto de la cooperación de los diversos integrantes del grupo y de la adaptación a los distintos retos que se nos planteaban. El trabajo fue evolucionando desde un cortometraje, pasando por unos videos cortos para redes sociales, hasta acabar con una dinámica interactiva en tiempo real en el aula. Todo esto es muestra de que los mapas conceptuales no son estáticos y evitan que el alumno se encorsete en una simple presentación. El estudiante se va adaptando a las posibilidades que ofrece el tema a tratar. Es cierto que un tema tan amplio y de rabiosa actualidad como es el poliamor nos daba mayor margen para plantearlo de distintas formas. No obstante, a nuestro parecer todos los temas pueden ser tratados a través de los mapas conceptuales siempre que se afronte con una perspectiva creativa.

CAPÍTULO 38

ME CASÉ CON UNA PRINCESA Y RESULTÓ SER UNA OGRA. A PROPÓSITO DE LA NULIDAD, SEPARACIÓN Y DIVORCIO

Pamela Castillo Rodríguez

*Estudiante del cuarto año del Grado en Derecho de la Universidad de Valencia
pamela98d@gmail.com*

Fiorella Milagritos Rojas Bocanegra

*Estudiante del cuarto año del Grado en Derecho de la Universidad de Valencia
fmr3101@gmail.com*

I. Planteamiento

Como parte de las actividades a realizar se planteo en clases mediante sorteo explicar términos jurídicos al igual que conceptos claves, importancia, características, entre otros. Todo ello, con la finalidad de incorporar las técnicas de innovación docente en la enseñanza del Derecho. En este contexto como grupo se nos asignó exponer sobre Las crisis matrimoniales: nulidad separación y divorcio del programa de la asignatura de Derecho Civil IV (35209) del cuarto año del grado en derecho de la Universidad de Valencia.

1. Paula Briones
2. Manuel Muñoz
3. Ruben Zamora

El tema de las crisis matrimoniales tiene incidencia muy relevante en la vida de las personas, sin embargo, pese a su relevancia, aún en la actualidad, no se comprende la importancia de la institución matrimonial y familiar, y por ende, las consecuencias que trae consigo su ruptura.

No podemos olvidar que el matrimonio forma parte del ámbito privado de la persona. De manera que, el Estado no puede incidir en las decisiones que

se adopten respecto a este ámbito, es decir, que cualquier persona libremente pueda contraer matrimonio al igual que poner fin al mismo por medio de las instituciones de las crisis matrimoniales: nulidad, separación y divorcio.

Esas instituciones, a las que nos referimos, surgen en momentos distintos dentro del vínculo matrimonial o de pareja, por lo que existen consecuencias diferenciadas entre ellas.

En el proyecto inicial participaron los siguientes alumnos:

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de innovación. «Aprendizaje cooperativo. Los Mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo» (Código del proyecto: UV-SFPIE_PIEC-2724641).

II. Objeto de análisis

A través de nuestro mapa conceptual humano, llamado «Espejo jurídico» se pretende:

1. Explicar claramente los conceptos, causas y efectos de la nulidad, separación y divorcio.
2. Establecer las diferencias entre nulidad, separación y divorcio conforme a la legislación civil española.
3. Aprender juntos de forma didáctica sobre la nulidad, separación y divorcio.
4. Identificar las instituciones de las crisis matrimoniales.

En este sentido, nos basamos en la película «Shrek» siguiendo la línea de la trama de los personajes, pero haciendo hincapié en la escena de la boda entre Fiona y Lord Farquaad, atendiendo a los sucesos tanto precedentes como posteriores a la celebración del matrimonio, y de esta forma identificar las instituciones de las crisis matrimoniales.

Asimismo, los efectos jurídicos que desencadenan cada una de estas instituciones.

III. Metodología y herramientas de innovación empleadas

Nuestra idea es diferenciar la separación, divorcio y nulidad a través de la interpretación, caracterización y actuación de todos los integrantes del grupo.

Inspirado en la película animada «Shrek» y el programa televisivo «Caso Cerrado» fusionando la realidad con la ficción (*crossover*), al cual denominamos «Gato Encerrado», conducido por la Doctora Polo a la cual llamamos «Doctora yo sí te apoyo».

De modo que para la explicación del contenido se ha planteado un hipotético escenario en el que Fiona y Lord Farquaad sí llegan a casarse.

En primer lugar, se escribió un guión enfocado en los diálogos, desarrollo de cada personaje, su interacción y el conflicto que los une.

En segundo lugar, cada uno de los integrantes preparó individualmente a cada uno de estos personajes.

En tercer lugar, se grabó un vídeo simulando un juicio en el aula de simulación de juicios de la Universidad de Valencia, gracias a la ayuda y colaboración de nuestra profesora María Elena Cobas Cobiella así como Lauren (conserje de nuestra universidad).

Donde Fiorella Rojas da vida al personaje de Lord Farquaad, quien decide acudir al programa televisivo «Gato Encerrado» a demandar a su esposa Fiona. Así, solicita a la Dra. Yo sí te apoyo interpretada por Pamela Castillo la nulidad del matrimonio motivado por la ocultación de información relevante previa a la celebración de la misma: error en la identidad, al ser Fiona una ogra, además de evidenciar la infidelidad de su esposa con Shrek siendo caracterizado por Ruben Zamora.

A su vez, Paula Briones en el papel de Fiona contrademanda solicitando el divorcio. En el juicio se descubre que además hubo separación, puesto que, Lord Farquaad retuvo a Fiona en una torre de su castillo. Por consiguiente, Fiona está en el dilema de si cabe el divorcio o la nulidad.

Para resolver dicha problemática elaboramos un mapa conceptual humano; Manuel Muñoz, bajo el rol de uno de los personajes de la película Shrek «El Espejo mágico», al cual llamamos «Espejo jurídico», quién será nuestro experto en familia para brindarnos sus sabios conocimientos y así ponerle fin a este tortuoso caso.

IV. Confección del mapa conceptual

Para la confección del mapa, utilizamos como base, cartón reciclado, con agujeros en la base y los costados, y así poder llevarlo puesto.



Se elaboró el espejo de cartón y elementos decorativos, en su interior se muestra el castillo de Lord Farquaad hecho de cartón, cartulinas de colores, papeles decorativos, etc., colocando el castillo en relieve.

Al abrir las ventanas del castillo se aprecia el rostro de cada uno de los personajes: Lord Farquaad, Fiona y Shrek, todos hechos a mano con masa moldeable de secado rápido.



Además, las ventanas contienen los puntos importantes de nuestro mapa conceptual humano, así, añadimos también, las imágenes más importantes de la película Shrek en donde se hace referencia a las instituciones a explicar.

Para llevar a cabo la edición de todas las escenas grabadas utilizamos plataformas creativas con herramientas de edición y diseño como Capcut y Canva.



V. Conclusiones

Nos parece importante mencionar todo aquello a lo que nos hemos enfrentado a raíz de la elaboración de este proyecto. Así tenemos: encontrar soluciones a la incompatibilidad horaria de cada integrante para la elaboración del mapa, ser creativos para que nuestro proyecto sea visualmente

atractivo, explicar de forma breve y clara los conceptos de las crisis matrimoniales, también el grabar varias veces algunas escenas y posteriormente toda la edición del vídeo.

Nuestro desafío principal fue que nuestra presentación sea didáctica y divertida, con el propósito de captar la atención de nuestros compañeros y de aquellos que puedan ver nuestro proyecto y de esta forma puedan comprender, aprender y diferenciar los conceptos esenciales a tratar. Utilizamos para ello diferentes elementos como interpretación teatral, grabación de Tik-Toks, elaboración de disfraces, manualidades, etc.

Cabe resaltar que como alumnos apreciamos en estos proyectos de innovación un aporte para seguir ampliando nuestra metodología de estudio. Donde se motiva a trabajar en equipo, con ingenio y poniendo en práctica habilidades artísticas, todo ello en conjunto y en armonía, da como resultado el aprendizaje del Derecho.

Finalmente, se puede visualizar nuestro trabajo final a través del siguiente link:

https://www.canva.com/design/DAF1YUw7jVQ/6cJj5v40ow-DqFdUSL-KYg/watch?utm_content=DAF1YUw7jVQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

CAPÍTULO 39

EXPLORANDO LA SUCESIÓN INTESTADA: UNA METODOLOGÍA INNOVADORA A TRAVÉS DEL TEATRO EN UN PROGRAMA DE TELEVISIÓN COMO HERRAMIENTA DE EDUCACIÓN JURÍDICA

Javier Nicolás Carrasco Ranert

*Estudiante del Grado en Derecho de la Universitat de València
janicara@alumni.uv.es*

María Gil Aguilar

*Estudiante del Grado en Derecho de la Universitat de València
magila4@alumni.uv.es*

Laura Navarro Bañuls

Estudiante del Grado en Derecho de la Universitat de València

Neus Silvestre Gutiérrez

Estudiante del Grado en Derecho de la Universitat de València

Paula Sancho Moncho

Estudiante del Grado en Derecho de la Universitat de València

I. Planteamiento

La innovación docente es un aspecto crucial en la mejora continua de la educación. En este escrito exploramos cómo la aplicación de las técnicas

de innovación docente se convierte en una herramienta fundamental para la enseñanza y, en este caso, como ha resultado su aplicación en el ámbito del Derecho Civil.

En el caso que planteamos, nuestra docente incorporó las técnicas de innovación docente en la enseñanza del Derecho de Familia y el Derecho de Sucesiones. Con ello, los estudiantes introdujeron tecnologías educativas, recursos multimedia y simulaciones para mejorar la experiencia de aprendizaje.

Ello resultó en un aprendizaje activo que promueve las metodologías como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo en equipo y la resolución de casos prácticos. Además, supone la adopción por parte del estudiantado de un enfoque interdisciplinario, como puede ser la incorporación de elementos de otras disciplinas como la psicología, la economía y la sociología para una comprensión más holística del tema en cuestión.

Los resultados son siempre satisfactorios en la innovación docente, consiguiendo una mejora de la comprensión del derecho positivo y mejora la eficiencia del estudiante en el trabajo.

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de innovación. «Aprendizaje cooperativo. Los Mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo» (UV-SFPIE_PIEC-2724641).

II. Objeto de análisis

La actividad propuesta en el aula consistió en lo siguiente, una vez repartidos los temas a tratar a los grupos de trabajo mediante sorteo, cada grupo de estudiantes debía preparar una lección sobre el tema sorteado basándose en las técnicas de innovación docente. En nuestro caso, fue la sucesión intestada nuestro objeto de estudio, de acuerdo al Programa de la asignatura. Con ello, se estudiaron detenidamente los procedimientos, normativas y casos reales relacionados con las sucesiones intestadas desde una perspectiva educativa avanzada y actualizada.

III. Metodología y organización del proyecto de innovación docente

En la metodología y organización del proyecto de innovación docente centrado en un «teatro de sucesión intestada», se adoptó un enfoque que combinó elementos teóricos con actividades prácticas y experienciales. Aquí hay algunas ideas sobre cómo iniciamos nuestro proyecto:

En primer lugar, nos reunimos el equipo para, a raíz del tema a exponer, plantear distintas posibilidades de exposición del trabajo. Llegamos a la conclusión de explicar la sucesión intestada tomando como inspiración el pro-

grama «El Diario de Patricia», en forma de teatro en el aula y compaginándolo con contenido audiovisual de grabación y de una presentación para sintetizar los puntos clave del temario a exponer.

3.1. Grabación y edición

3.1.1. Grabación de la simulación

Para la grabación de «El Diario de Javier», se utilizó equipo de grabación de audio y video de alta calidad. Cada escena del teatro fue bien registrada para capturar no solo los diálogos, sino también las expresiones faciales y gestos de los actores, lo que añadió profundidad y autenticidad a la representación.

3.1.2. Edición de material grabado

El equipo de edición se encargó de revisar todo el material grabado para seleccionar los mejores momentos de cada escena. Se eliminaron las tomas innecesarias y se realizó una edición fluida para mantener el ritmo y la coherencia narrativa. Además, se añadieron efectos de sonido y transiciones visuales para realzar la experiencia del espectador.

3.1.3. Incorporación de recursos visuales

Se complementó la grabación con recursos visuales como diagramas y esquemas que ayudaron a explicar de manera más clara los conceptos relacionados con la sucesión intestada. Estos recursos se integraron hábilmente en la edición final, proporcionando una comprensión más completa y visualmente atractiva del tema.

3.2. Prezi

3.2.1. Diseño de la presentación

El equipo encargado de Prezi diseñó una presentación interactiva que sirvió como introducción y complemento al teatro. Se utilizó una estructura visualmente atractiva que guiaba al espectador a través de los diferentes aspectos de la sucesión intestada de manera clara y organizada.

3.2.2. Organización del contenido

La presentación se dividió en secciones temáticas que abordaban aspectos clave de la sucesión intestada, como la identificación de herederos, la distribución de bienes y la resolución de conflictos. Cada sección incluía

viñetas y resúmenes concisos para facilitar la comprensión y retención de la información por parte del público.

3.2.3. Incorporación de multimedia

Se integraron elementos multimedia, como videos cortos y clips de audio, para enriquecer la presentación y mantener el interés del público. Estos recursos se utilizaron estratégicamente para ilustrar conceptos complejos y proporcionar ejemplos prácticos de situaciones relacionadas con la sucesión intestada.

3.3. Teatro

3.3.1. Elaboración del guion

El guion de «El Diario de Javier» fue elaborado para incluir diálogos cotidianos y situaciones realistas que reflejaran los conflictos comunes en una sucesión intestada. Cada personaje tenía un arco narrativo definido que contribuía al desarrollo general de la historia.

3.3.2. Selección de personajes

Los cinco miembros del equipo interpretaron diferentes roles en la obra, desde familiares involucrados en la sucesión hasta la figura del notario. Cada personaje fue caracterizado con disfraces, lo que añadió una capa adicional de autenticidad a la representación.

3.3.3. Prácticas y ensayos

Antes de la representación final, el equipo realizó varios ensayos para familiarizarse con sus personajes y asegurar una actuación fluida de la obra. Se prestaron especial atención a los momentos clave de la sucesión intestada, para procurar que el público siguiese, paso a paso, el marco normativo de la sucesión intestada y su aplicación al caso expuesto.

Al combinar estos elementos en el proyecto de innovación docente, se logró una experiencia educativa enriquecedora y entretenida que permitió a los estudiantes comprender y los aspectos de la sucesión intestada.

3.4. Exposición en el aula

La exposición siguió el siguiente curso:

En primer lugar, se contextualizó la obra teatral. Comenzamos explicando el propósito y el contexto del teatro «El Diario de Javier», destacando cómo se utilizó como una herramienta educativa para explorar los conceptos relacionados con la sucesión intestada.

A continuación, desglosamos los diferentes personajes y situaciones presentadas en el teatro, discutiendo cómo cada uno ilustra aspectos específicos de la sucesión intestada, como la identificación de herederos, la distribución de bienes y la resolución de conflictos.

Se expusieron los temas más amplios tratados en el teatro, como la importancia de la planificación sucesoria, los supuestos de desheredación e indignidad, el orden de sucesiones, etc.

Fomentamos un ambiente en el que el estudiantado prestó atención y asimiló los conocimientos de una forma más dinámica y práctica que, para el posterior estudio con apoyo de textos legales y apuntes realizados en el aula, facilita enormemente la comprensión.

Además, se fomentó una discusión abierta en el aula sobre los conceptos explicados. Ello consiste en abrir un espacio para que los estudiantes compartan sus reflexiones, preguntas y comentarios sobre el teatro. Fomentar una discusión abierta y constructiva sobre los temas presentados, permitiendo que los estudiantes expresen sus opiniones y debatan diferentes puntos de vista.

En resumen, la exposición en el aula del teatro «El Diario de Javier» proporcionó una oportunidad para profundizar en los conceptos de la sucesión intestada de una manera interactiva y memorable, fomentando el aprendizaje activo y la reflexión crítica entre los estudiantes.

IV. Conclusiones

A pesar de la escasa formación de los profesores en la Facultat de Dret de la Universitat de València en materia de innovación docente, es destacable el esfuerzo que han desempeñado un conjunto de profesores para aplicar las diversas técnicas pedagógicas para impulsar el aprendizaje continuo de sus estudiantes.

Estos docentes son conscientes de los beneficios de la innovación docente integrada en los planes de estudio, y así se ha demostrado en nuestro objeto de estudio.

Es necesaria una formación metodológica y el compromiso de todos los docentes para dejar atrás la formación generalista que vienen siguiendo muchas Universidades, así proponen muchos docentes que se sustituyan estos modelos por grupos de trabajo contextualizados que con un asesor psico-pedagógico puedan ir reflexionando e implementando nuevas metodologías docentes¹.

1. RUIZ ESTEBAN, C. M., & MARTÍN SÁNCHEZ, C. (2005). Innovación docente en la Universidad en el marco del EEES. *Educatio Siglo XXI*, 23, 171-189. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/121>



LA EDITORIAL JURÍDICA DE REFERENCIA PARA
LOS PROFESIONALES DEL DERECHO DESDE 1981



Paso a paso

Códigos
comentados

Vademecum



Formularios



Flashes
formativos



Colecciones
científicas

DESCUBRA NUESTRAS OBRAS EN:

www.colex.es

Editorial Colex SL Tel.: 910 600 164 info@colex.es

Hablando de innovación docente

Con esta obra, ***Hablando de innovación docente***, la Editorial Colex presenta a los lectores una obra vanguardista dedicada a la divulgación y potenciación de la innovación docente con especial énfasis en las distintas metodologías docentes que se aplican en clase.

El libro está dirigido por María Elena Cobas Cobiella, Alfonso Ortega Giménez y Raquel Guillén Catalán, bajo la coordinación de Angela Castellanos Cabezuelo y se centra en la publicación de aquellos trabajos y experiencias más actuales en el campo de la innovación docente realizados tanto por el profesorado, como por el alumnado. Constituye una obra valiosa y de interés por su moderna exposición, análisis de los resultados obtenidos y diversidad de materias donde se han implementado, proporcionando a los lectores de información actualizada de lo que viene realizándose en las aulas universitarias tanto a nivel nacional como internacional, en concreto las múltiples perspectivas teóricas y prácticas que pueden diseñarse en desenvolvimiento de las titulaciones de grado y de postgrado para la mejora de la calidad docente.

El presente monográfico, se enmarca en las actividades desarrolladas por el Proyecto de innovación docente: «Aprendizaje cooperativo. Los Mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo» concedido por la Universidad de Valencia, (Código del proyecto: 2724641) y el Grupo de Innovación docente consolidado Mapping.

La obra ilustra al lector en general y fundamentalmente al profesional de la enseñanza de las novedades en torno a la docencia y nos ofrece nuevas perspectivas. Como se diría en la obra *El Club de los poetas muertos*: «Me paro sobre mi escritorio para recordarme a mí mismo que constantemente debemos ver las cosas de una manera diferente».

AUTORES

Ainhoa Martínez Canales, Alfonso Ortega Giménez, Amparo Bonet Juan, Ana Elena Pérez Cobas, Ana María Llácer Bosbach, Ángel Corredor Agulló, Anibal Chacama Gallardo, Antonio Giménez-Morera, Benoît Saïdi, Carla Monzonis Núñez, Carlos Tur Faúndez, Carmen Azcárraga Monzonis, Carmen Uriol Egido, Catherine Valdebenito Larenas, Cecilia Díaz Goio, Cindy Thraves, Cristina Santos-Rojo, Daniel Lucas Martínez, David Aviñó Belenguer, Enriqueta Jara Illanes, Esther Camarasa Gimeno, Fanny Beniel Albuixech, Fernando Castelló-Sirvent, Fiorella Milagritos Rojas Bocanegra, Francisca Ramón Fernández, Francisco de la Torre Olid, Francisco Pedroche Sánchez, Gisela María Pérez Fuentes, Gregorio Izquierdo Llanes, Isabel Josefa Rabanete Martínez, Javier Nicolás Carrasco Ranert, Joan Martínez Évora, Juan Seguí Moreno, Karla Cantoral Domínguez, Laura Navarro Bañuls, Lerdys S. Heredia Sánchez, Lismary Suárez González, Lucas Andrés Pérez Martín, Lucía Colomer Pascual, Lucía Tomás Giménez, Magnolia Pardo López, Mar Huerta Canet, María del Pilar Taberner Arroyo, María Elena Cobas Cobiella, María Gil Aguilar, María Pilar Montés Rodríguez, Miguel Valiente Pena, Mónica Maldonado Devis, Nayiber Febles Pozo, Nerea Ortiz Serrano, Neus Silvestre Gutiérrez, Pablo Tortajada Chardí, Pamela Castillo Rodríguez, Paula de Alfonso Ballester, Paula Sancho Moncho, Patricia García Vizcaino, Pedro Salas Mateo, Raquel Guillén Catalán, Rosa Fraile Fernández, Sandra Abad Gamero, Sílvia Pereira Puigvert, Vanessa Roger-Monzó, Víctor Pla Cebolla, Víctor Manuel Ortiz Sotomayor

ISBN: 978-84-1194-633-9



9 788411 946339