



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del derecho

Coords.

Víctor Luís Gutiérrez Castillo

Víctor Bastante Granell



Dykinson, S.L.

**GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE COLABORATIVO:
EXPERIENCIAS EN LOS PROCESOS
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO**

GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE COLABORATIVO:
EXPERIENCIAS EN LOS PROCESOS
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO

Coord.
VÍCTOR LUÍS GUTIÉRREZ CASTILLO
VÍCTOR BASTANTE GRANELL

Dykinson, S.L.

2022

GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE COLABORATIVO: EXPERIENCIAS EN LOS
PROCESOS ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson, S. L.

Madrid - 2022

N.º 74 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2022

ISBN: 978-84-1122-456-7

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

ÍNDICE

| | |
|--------------------------------|---|
| PRÓLOGO | 9 |
| VÍCTOR LUIS GUTIÉRREZ CASTILLO | |
| VÍCTOR BASTANTE GRANELL | |

PRIMERA PARTE

LA GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO

SECCIÓN I

LA GAMIFICACIÓN COMO METODOLOGÍA Y EXPERIENCIA DOCENTE

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 1. LA GAMIFICACIÓN COMO RECURSO DOCENTE PARA LA FORMACIÓN DE JURISTAS EN UNA SOCIEDAD GLOBAL EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA | 13 |
| ARMANDO JOSÉ SANTANA BUGÉS | |
| CAPÍTULO 2. LA GAMIFICACIÓN EN LAS CLASES DE DERECHO DEL TRABAJO | 25 |
| RAQUEL POQUET CATALÁ | |
| CAPÍTULO 3. GAMIFICACIÓN APLICADA A LAS CIENCIAS JURÍDICAS: UN ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DEL JURIDI-ROSCO | 41 |
| MIRIAM JUDIT GÓMEZ ROMERO | |
| CAPÍTULO 4. LA UTILIZACIÓN DEL BREAKOUT EDU PARA EL APRENDIZAJE Y REPASO DEL DERECHO DE LA NAVEGACIÓN MARÍTIMA | 56 |
| ALBANO GILABERT GASCÓN | |
| CAPÍTULO 5. ESCAPE ROOM COMO METODOLOGÍA DOCENTE EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO ... | 77 |
| JUAN JESÚS GÓMEZ ÁLVAREZ | |
| CAPÍTULO 6. GAMIFICACIÓN CON LAS FICHAS DE LA CLASIFICACIÓN NACIONAL DE OCUPACIONES Y EL CUADRO DE ENFERMEDADES PROFESIONALES ADAPTADA A ESTUDIANTES DE MÁSTER EN PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES | 99 |
| ANA PATRICIA MOYA RUEDA | |
| ANA MARÍA LÓPEZ PARRA | |
| EDUARDO ARROYO PARDO | |
| CAPÍTULO 7. LA EVALUACIÓN CONTINUA EN DERECHO MERCANTIL A TRAVÉS DE LOS CUESTIONARIOS KAHOOT! | 113 |
| ALBANO GILABERT GASCÓN | |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 8. LAS LIGAS MULTIVERSUS COMO ESCENARIO EVALUATIVO EN ASIGNATURAS DE RRHH..... | 134 |
| MARIA ROSARIO FERRER SIMO SONIA IBORRA GÓMEZ MARIA PILAR MENA ARNAL | |

SECCIÓN II
LA GAMIFICACIÓN DEL DERECHO A TRAVÉS DE MEDIOS
AUDIOVISUALES Y LA LITERATURA

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 9. LA REINVENCIÓN EDUCATIVA PARA FUTUROS JURISTAS | 156 |
| COVADONGA TORRES ASSIEGO FERNANDO SUÁREZ BILBAO | |
| CAPÍTULO 10. LA VISUALIZACIÓN DE PELÍCULAS COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE DEL DERECHO PROCESAL PENAL..... | 168 |
| SONIA CANO FERNÁNDEZ | |
| CAPÍTULO 11. EL CINE COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE EN DERECHO ECLESIAÍSTICO. EL COMPLEJO RECONOCIMIENTO DE LA CONCIENCIA POR EL ESTADO..... | 181 |
| JOSÉ ANTONIO PARODY NAVARRO | |
| CAPÍTULO 12. EL SÉPTIMO ARTE EN LA FORMACIÓN JURÍDICA SOBRE LIBERTAD RELIGIOSA..... | 197 |
| MARINA MELÉNDEZ- VALDÉS NAVAS | |
| CAPÍTULO 13. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO A TRAVÉS DEL MUNDO DE HARRY POTTER: UN MÉTODO PARA DESPERTAR LA CURIOSIDAD, FAVORECER LA MEMORIZACIÓN Y PRACTICAR LA EVOCACIÓN..... | 212 |
| DAVID ANTONIO CUESTA BÁRCENA | |
| CAPÍTULO 14. “¡LIBERAD A SIRIUS BLACK!”. LEYENDO A HARRY POTTER PARA APRENDER FILOSOFÍA DEL DERECHO..... | 225 |
| VALENTÍN NAVARRO CARO VERÓNICA SEVILLANO-MONJE | |
| CAPÍTULO 15. LA GAMIFICACIÓN DE LAS CLASES PRÁCTCAS EN ASIGNATURAS JURÍDICAS A TRAVÉS DEL LEGAL DRAMA: EL EJEMPLO DE “THE GOOD FIGHT” EN LA ASIGNATURA DE DERECHO ADMINISTRATIVO..... | 241 |
| FEDERICA COSTAGLIOLA | |

SEGUNDA PARTE
APRENDIZAJE COLABORATIVO Y AULA INVERTIDA EN LA
ENSEÑANZA DEL DERECHO

SECCIÓN I
LA ENSEÑANZA DEL DERECHO A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE
COLABORATIVO Y LA SIMULACIÓN

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 16. SIMULACIÓN DE PROCESOS PENALES EN EL AULA COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE..... | 256 |
| JOSÉ LEÓN ALAPONT | |
| CAPÍTULO 17. LA SIMULACIÓN DE UN PROCESO JUDICIAL EN DERECHO PROCESAL CIVIL | 270 |
| SONIA CANO FERNÁNDEZ | |
| CAPÍTULO 18. LA ESCENIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA FORENSE EN EL AULA COMO FORMA DE INNOVACIÓN DOCENTE..... | 283 |
| JUAN MANUEL MORENO DÍAZ | |
| CAPÍTULO 19. LAS PÍLDORAS DE CONOCIMIENTO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LAS ASIGNATURAS HISTÓRICO-JURÍDICO | 298 |
| ANA B. ZAERA GARCÍA REGINA MARÍA POLO MARTÍN | |
| CAPÍTULO 20. TEAMWORK COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE EN DERECHO EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA (S.XX-XXI): LEGAL CHALLENGE | 314 |
| ARMANDO JOSÉ SANTANA BUGÉS | |
| CAPÍTULO 21. DINÁMICAS DE TRABAJO EN EQUIPO BASADAS EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA RESOLUCIÓN DE CASOS PRÁCTICOS | 326 |
| INÉS SÁNCHEZ-VENTURA MORER | |
| CAPÍTULO 22. DEBATE JURÍDICO Y RESOLUCIÓN DE “CASOS EMBLEMÁTICOS” COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE DEL DERECHO A LA INFORMACIÓN Y LIBERTAD DE EXPRESIÓN..... | 340 |
| JESÚS JIMENO-BORRERO | |
| CAPÍTULO 23. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y SOCRACTIVE EN DERECHO MERCANTIL..... | 359 |
| NEREA DÍAZ ORTIZ | |

SECCIÓN II
LA ENSEÑANZA DEL DERECHO A TRAVÉS DEL AULA INVERTIDA Y
OTRAS METODOLOGÍAS DOCENTES

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 24. LA CLASE INVERTIDA EN DERECHO COMUNITARIO EUROPEO ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ORALES | 372 |
| ARMANDO ÁLVAREZ ALVITE | |
| CAPÍTULO 25. LA PROYECCIÓN DE LA TÉCNICA DEL “FLIPPED CLASSROOM” O CLASE INVERTIDA EN LA ASIGNATURA “IGUALDAD Y ESTADO SOCIAL” DE LOS ESTUDIOS DE GRADO EN DERECHO | 389 |
| SORAYA ESPINO GARCÍA | |
| CAPÍTULO 26. EL PAPEL DEL AULA INVERTIDA EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO | 399 |
| PABLO SCOTTO | |
| CAPÍTULO 27. AULA INVERTIDA Y TRABAJO INTERDISCIPLINAR EN EQUIPO | 416 |
| MARINA PÉREZ MONGE | |
| CAPÍTULO 28. REFLEXIONES EN TORNO A NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES: EL COACHING EDUCATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA | 431 |
| ANDRÉS BAUTISTA-HERNÁEZ | |

La “innovación docente” ha cobrado especial relevancia en los últimos años dentro de la Educación superior. Si bien, cambiar por cambiar no es innovar. La innovación educativa no implica modificar, de cualquier forma, los procesos de enseñanza y aprendizaje del Derecho. Al contrario, supone incorporar cambios que se caractericen por mejorar la calidad y el valor de la educación, a través de nuevas metodologías docentes, la renovación de las anteriores, la creación de materiales didácticos atractivos o el uso de medios o recursos más novedosos. Solo así, el proceso de innovación conseguirá marcar e incidir en la evolución del contexto educativo. La cuestión es si ello está aconteciendo en el estudio del Derecho. Si nos centramos en la enseñanza de las ciencias jurídicas, podemos afirmar que el siglo XXI se está caracterizando por la entrada e implementación de métodos y recursos, alejados, en gran medida, de la enseñanza tradicional. Ahora bien, el transcurso del tiempo nos permitirá atisbar su eficacia y la mejora de la calidad docente. Mientras tanto, no cabe duda —a pesar del escepticismo de cierto profesorado— que la innovación docente constituye un camino o reto que puede abrir la puerta a nuevas oportunidades y prácticas educativas. Por tal razón, los docentes deben animarse a practicar el “arte de innovar”.

La presente obra colectiva es una muestra del “arte innovador” de distintos docentes del ámbito del Derecho. No obstante, se circunscribe a ciertas metodologías que han captado de forma reciente la atención del profesorado: la “gamificación”, el aprendizaje colaborativo, el aula invertida y el *coaching* educativo.

Respecto a la “gamificación” o “ludificación” educativa, cada vez es más frecuente el empleo de las técnicas y elementos de los juegos en la enseñanza jurídica, convirtiéndose en un mecanismo eficaz para trasladar competencias, habilidades y conocimientos a nuestros estudiantes. El juego se ha convertido en un mecanismo creativo y útil en la

enseñanza de las ciencias jurídicas. Así se podrá vislumbrar con la lectura de diversos trabajos que se centran en la implementación de experiencias docentes “gamificadas”, el empleo de salas de escape para el mejorar el proceso de enseñanza, el aprendizaje lúdico mediante la proyección y lectura de distintos materiales (películas, series de televisión o libros), el uso en clases de recursos digitales (como *Kahoot!*, videojuegos, etc.) y, por último, el desarrollo de simulaciones (o juegos de rol) relacionadas con el sector jurídico (juicios, etc.). Lo anterior ayudará a reflexionar sobre las virtudes del juego en el ámbito jurídico. En cuanto al aprendizaje colaborativo, ciertos autores muestran la necesidad de apostar por la “colaboración”, en contraposición a la “competición” y el “individualismo”, como una forma de adquisición de conocimientos. De hecho, nos recuerdan la necesidad de formar en competencias básicas (como el trabajo en equipo, habilidades de pensamiento y comunicación oral, responsabilidad grupal, etc.) ante la futura inserción de los alumnos en el mercado laboral. Para ello se pueden diseñar y realizar casos prácticos o debates jurídicos grupales. Asimismo, nos adentraremos en el análisis de otras metodologías docentes, como el aula invertida o el *coaching* educativo, que ponen el foco en el estudiante como figura principal del proceso de enseñanza (un aspecto, no olvidemos, demandado férreamente por los postulados del Plan Bolonia).

Como señalaba William Butler Yeats —poeta y dramaturgo irlandés—, “la educación no es llenar un cubo, sino encender un fuego”. Siguiendo sus palabras, el presente libro no pretende llenar el cubo de la “innovación docente”, sino encender su fuego en aras a mejorar el proceso educativo en Derecho e inspirar a otros docentes para el uso de nuevos recursos y metodologías.

VÍCTOR LUIS GUTIÉRREZ CASTILLO
Universidad de Jaén

VÍCTOR BASTANTE GRANELL
Universidad de Almería

PRIMERA PARTE

LA GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DEL DERECHO

SECCIÓN I

LA GAMIFICACIÓN COMO METODOLOGÍA Y
EXPERIENCIA DOCENTE

LA GAMIFICACIÓN COMO RECURSO DOCENTE PARA LA FORMACIÓN DE JURISTAS EN UNA SOCIEDAD GLOBAL EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA

ARMANDO JOSÉ SANTANA BUGÉS
Universidad de Jaén

INTRODUCCIÓN

El principal objetivo en toda aula es el aprendizaje del alumno. Y de forma histórica, una vez que se produce todo aprendizaje se hace necesaria su evaluación, de forma que pueda demostrarse a través de algunos de los métodos establecidos al efecto que el alumno ha adquirido las competencias necesarias (para las que se le ha preparado) y los conocimientos preestablecidos en la materia.

Sin embargo, debemos iniciar la comunicación con un interrogante, para establecer nuestra posterior hipótesis. Y es que, de forma previa a plantear nuestra pregunta objeto de debate, debemos señalar como estado de la cuestión que: en Derecho, los conocimientos siendo prácticamente los mismos en su sentido formal (que no material), han evolucionado. Han cambiado con el devenir de los años; los alumnos y su forma de pensar y/o actuar ante la resolución de conflictos han evolucionado, o cuanto menos cambiado igualmente; las capacidades e inteligencias emocionales del estudiantado se han visto modificadas en función del cambio de vida e irrupción tecnológica en las aulas... En definitiva, ha cambiado prácticamente todo, y sin embargo el método de evaluación ha permanecido en la mayoría de los casos inmanente al transcurso del tiempo. En cuántas asignaturas se sigue evaluando al alumno a través de un examen de desarrollo (por ejemplo), tal y como se hacía hace treinta o cuarenta años...

Por tanto, en atención a la multitud de cambios experimentados en: aulas, alumnos y perfil del estudiante, ¿no debería tal vez readaptarse el método de evaluación? Actualmente hay una máxima en la que se puede resumir cualquier problemática social, y por ende jurídica, ya que la educación es la solución a los grandes interrogantes que plantea la sociedad, con independencia de su naturaleza.

Vivimos en un entorno complejo, en el que imperan la revolución tecnológica (antesala de la social) y en la que cada vez afrontamos por tanto una mayor regulación jurídica, a veces excesiva, en la que el acceso a la información se encuentra a un click. Sin embargo, tal realidad pasó de ser local, autonómica o nacional, a ser posteriormente europea, y finalmente internacional. La sociedad es global, y por tanto los retos también son globales. De tal forma, ante retos globales, las soluciones no pueden ser parciales, sino todo lo contrario, también globales.

Para dar respuestas globales se requiere: una estrategia global, un equipo global y un medio de comunicación y demás elementos de la comunicación globales.

En la práctica jurídica sucede lo mismo. Debemos dotar a los estudiantes de estos elementos, o las competencias necesarias para adquirirlos, ya que cuando afronten el mercado laboral, y la práctica de la abogacía, u otras profesiones libres (o no), tendrán que enfrentarse a esto: problemas globales, ante los que tendrán que coordinarse con un equipo internacional, y usando canales comunes a todos ellos.

2. OBJETIVOS

Los principales objetivos, de un lado, será la explicación teórica y exposición de los principales recursos con lo que se puede contar en la gamificación (1. Kahoot) (2. Socrative) (3. Quizziz) (4. Plickers); así como a través de la tecnología y experiencias docentes mostrar sus ventajas y cómo debe implantarse en el aula.

Como punto de partida común a las distintas herramientas y alternativas expuestas para implementar la ramificación (ver números 1 a 4), es

sumamente importante destacar el desarrollo de aplicaciones divertidas, sencillas y de fácil uso que permitan acceder a la presente metodología.

3. METODOLOGÍA

Resulta sumamente importante conceptuar que debemos entender por ramificación. Así, dicho concepto puede atribuirse a la utilización de mecánicas de juego, entendiendo estas como una serie de reglas que determinar y establecen los parámetros para la realización de un juego a través del cual el alumno obtiene un resultado, promoviendo así mediante un contexto lúdico el desarrollo de actividades concretas. Dicho concepto que hizo aparición en la sociedad del condimento en 2008, justo en el desarrollo de la gran crisis económica, se generalizaría en los años posteriores. Toda vez definido, debemos atender al desarrollo, es decir, en qué consiste la ramificación. La idea principal así es introducir al sujeto a adquirir un conjunto de habilidades en campos variados, siendo el que nos ocupa, el área de la ciencia jurídica, el Derecho. De esta forma, si sumamos la revolución tecnológica a la necesidad que planteamos de que los alumnos sean sumergidos en procesos de aprendizaje para los que previamente se quiere que el docente, y el perfil docente, haya sido formado en las herramientas y técnicas necesarias al efecto. Es decir, que haya sido formando para implementar con éxito la gamificación en el aula, y que tenga la suficiente formación en herramientas TICs como para conseguirlo.

Dentro de las habilidades tecnológicas que de las que el docente debe tener como mínimo un nivel de usuario, destacan el uso de juegos de ordenador con fines pedagógicos, ofertando así a los estudiantes una serie de herramientas que se encaminan a la gestión y mejor organización de su trabajo, a la vez que su tiempo, y tomar así las riendas y control, en parte, del proceso de aprendizaje.

El desarrollo de las habilidades indicadas permitirá alcanzar una serie de objetivos a corto plazo que privan lograr las metas finales, así como establecer un sistema de puntos o recompensas para evaluar lo realizado por el alumno, a la vez que establecer una diferenciación, en función de

sus resultados, respecto a sus compañeros (lo cual motivará y servirá de incentivo a la clase en conjunto).

Como requisitos a destacar que deben reunir los juegos para ser implementados en el aula y el proceso de aprendizaje jurídico debemos destacar que sean atractivos, que tengan un sistema de recompensas lo suficientemente estimulante para el alumnado, y que con estos pueda lograrse un nivel suficiente de estimulación individual y colectiva de modo que el juego constituya una pieza más dentro del entramado educativo y facilite el acceso al conocimiento y proceso de aprendizaje del estudiante universitario.

Previo diseño y análisis de resultados hay que partir de lo básico, y es establecer unos objetivos claros para el alumnado e indicarles qué deben hacer para la consecución de estos, a la vez que mostrar y desarrollar el progreso en los juegos de forma transparente, de tal modo que el estudiante sepa en qué posición y/o nivel de aprendizaje se encuentra en cada momento de su interacción con el juego, el profesor y sus compañeros. Por último, será necesario la reflexión sobre los efectos y aspectos a mejorar una vez empleados los recursos de ramificación con los que se desarrolle el proceso de aprendizaje en la asignatura concreta de la ciencia jurídica.

Comenzando como hemos indicado por el desarrollo de las aplicaciones o medios para poner en marcha la ramificación, debemos destacar y recomendar las herramientas multimedia, las cuales pueden combinar de un lado la sencillez en su uso y manejo, junto con un alto nivel de capacidad interactiva para el usuario. Véase como ejemplo Neobook, el cual recomendamos y señalemos en los resultados. A continuación, se deberá escoger cuál va a ser el juego a incluir a en la aplicación. Para ello, previo desarrollo de la cuestión, vamos a exponer los principales y los que hemos experimentado: (1) Kahoot, siendo una plataforma que no es de pago, permite al profesor poder crear cuestionarios para evaluar el conocimiento y nivel adquirido por los estudiantes, encontrándose disponible en su versión web así como en una aplicación. Dicha herramienta es muy sencilla de usar, encontrándose disponible desde el año 2.013, y es idónea para realizar evaluaciones rápidas, a modo de concursos para aprender o reforzar el proceso de aprendizaje. De esta forma los alumnos

previa inscripción online instantánea en la plataforma, pueden escoger su nick (nombre de usuario) y comenzar a jugar. Previamente el profesor habrá de haber escogido los modos de juego (ya que pueden ser en grupo o individual). Posteriormente, cuando se inicie el juego, las partidas tendrán una duración limitada, mostrarán las preguntas formuladas en el orden que el profesor haya escogido y la modalidad señalada (pudiendo encontrar preguntas tipo test, de verdadero falso o de rellenar huecos). Igualmente, el profesor puede establecer el tiempo que tendrá el estudiante para responder y averiguar la respuesta a cada pregunta. De forma automática, la plataforma premiará y otorgará mayor puntuación a los estudiantes que resuelvan las cuestiones con mayor prontitud. El kahoot más allá de poder servir para evaluaciones individuales del alumnado puede servir para implementar en el aula el trabajo cooperativo y crear una mayor motivación en el alumnado. De esta forma, fomentando el aprendizaje cooperativo, hay múltiples competencias que se ven reforzadas y trabajadas en el aula, siendo estas las conocidas como PIES (constituyendo los pilares del trabajo cooperativo, a saber: Interdependencia positiva -Positive interdependence-, Responsabilidad individual y grupal -Individual accountability-, Participación equitativa -Equal participation- e Interacción simultánea -Simultaneous interaction-.

Además de kahoot, podemos destacar la plataforma Socrative y Quizzes. A través de dicha herramienta multimedia, el profesor. Puede crear encuestas y cuestionarios de forma que conociendo cuáles han sido las respuestas de sus estudiantes de forma instantánea puede a través de su dispositivo móvil u ordenador adaptar las clases, reforzar contenidos etc

Las principales utilidades didácticas que presenta la plataforma son: la promoción de la participación en la clase integrando la tecnología en el aula: tablets, smartphones y portátiles; la evaluación automática que se realiza de los alumnos accediendo a sus respuestas al instante en la medida en que van contestándolas y conocer qué opinan y piensas los alumnos a través de encuestas sobre sus trabajos y evaluaciones.

Podemos señalar una serie de opciones que nos ofrecen la página web toda vez que nos conectamos y registramos. Así, al finalizar el registro, al profesor se le asigna un número de habitación (una room virtual), y deberá facilitar a sus estudiantes dicho código para que puedan entrar al

mismo y así acceder a la sala. De esta forma en la pantalla principal de la web del profesor, se podrán crear cuestionarios diferentes, editarlos, guardarlos... y a través de la opción de gestión de concursos, crear nuestro particular quiz. Las opciones principales que se presentan en la plataforma son multiple choice (selección múltiple), true or false (verdadero o falso) y short answer, (respuesta corta). A su vez, dentro de las opciones que nos plantea la plataforma podremos hacer click en el tipo test e introducir la pregunta que el alumnado deberá resolver. Por último, cuando hayamos completado el test, deberemos darle a guardar y salir, y posteriormente los alumnos deberán introducir el código de sala y empezar el juego.

Por último, cabe señalar la plataforma Plickers, muy similar a las anteriores, en las que su interfaz presenta la desventaja de estar únicamente en inglés.

En todas las plataformas que presentamos se pueden incluir numerosos elementos para hacer más atractivo el uso de las plataformas, así como conseguir un mayor nivel de satisfacción del estudiantado. Dentro de dicha metodología podemos utilizar, que además suelen ser los más accesibles, los siguientes: (1) sistemas de puntos, a través de estos y de una representación numérica, se logra realizar a la actividad de forma correcta. Así, a través del uso de puntos, el alumno pues saber cuál es realmente su nivel de progreso dentro de la aplicación, ver si está estudiando de forma correcta la asignatura, si alcanza los objetivos propuestos, si debe cambiar la forma de estudio, si no comprende la asignatura y debe acudir a tutoría etc, (2) niveles, a través de dichos niveles se puede incrementar la dificultad y resultar así un aprendizaje progresivo en la medida en que el estudiante va superando una serie de etapas que se acontecen de forma paralela a conforme se va avanzando en el temario, (3) las tablas de clasificación, por medio de estas el estudiante universitario puede saber qué posición ocupa dentro del juego y compararse con el resto de sus compañeros, de esta forma puede servirle como motivación e incentivo alcanzar puntuaciones similares a sus amigos, (4) las medallas o insignias, por medio de estas de puede representar de forma digital según los logros que cada estudiante va consiguiendo en el juego o plataforma lúdica, y (5) premios, son clásicos, y se pueden articular en todo

de recompensas, que lo estudiantes van obteniendo a la vez que realizan y van completando las distintas tareas y/o actividades que les presenta el profesor a través de la plataforma. Además, a dichos premios, se pueden incluir gratificaciones numéricas, descuentos de parte del temario etc

Un ejemplo más, de una plataforma que puede servir de ayuda para poner en práctica la ludificación en el aula, y sobre todo en la Ciencia jurídica del Derecho, es la Ludoteca Jurídica. En dicha plataforma encontramos múltiples pruebas online, casos prácticos, en los que bajo la filosofía de la educación P2P, cualquier profesor puede aplicarla en el aula, ya que el acceso a la plataforma es libre, y puede así implementar de forma rápida y accesible el temario y adaptarlo a los juegos existentes. De hecho, en la propia plataforma se indica como después de una implantación se podrían observar y evaluar las distintas técnicas e juegos que se pueden crear para fomentar el aprendizaje de las ciencias jurídicas. Al fin y al cabo, la plataforma viene a ser un espacio online que, apuesta por la enseñanza del derecho a través de la gamificación, siendo esta fruto de la innovación docente.

La plataforma, cuyo uso recomendamos, dispone de múltiples juegos, dentro del apartado contenido. Muchos de ellos están pensados para enseñar y ayudar en una disciplina concreta, mientras que otros son de carácter general. Dentro de dicha pestaña, podemos destacar como los más útiles y principales los siguientes: Sigue la pista, Conceptúa, Gametest, Letra de cambio, El Adivinador, Olimpiada procesal, Contratlón, Best Adviser, TestLex, S.A.Buesos, El trovador, Con C de concurso, Find the partner, Empresa Loca, Triatlón Fiscal, Search of Courts y Proceso express.

El profesor, toda vez que explore y vea las distintas alternativas de juegos que presenta la plataforma, podrá proceder a usarlas de forma remota, o a descargarlas para que así las usen sus alumnos. El contenido común que procedemos a reproducir de todas ellas son: 1) el que debiera ser el título del juego que podrá ser inventado por el profesor y ser así más coherente a la materia en la que imparta clase y se hayan matriculado sus alumnos, 2) el autor del juego, pudiendo así conocer los estudiantes la descripción del profesor y/o autor, su CV, sus principales líneas de

investigación, sus resultados más relevantes dentro de su producción científica, proyectos de investigación en los que haya sido investigador principal, o en los que haya participado como miembro colaborador, 3) resumen, a través del cual los estudiantes puedan entender de qué juego se trata, el temario que van a practicar, cómo se les va a evaluar, qué deben estudiar previamente para afrontar con éxito las preguntas a resolver, 4) tipo de juego (individual, por parejas, por grupos, competitivo, colaborativo, dirigido, interior, exterior, etc), dicho extremo resulta fundamental para la correcta organización tanto dentro del aula como fuera de ella, y que los estudiantes puedan realizar una correcta planificación de su tiempo y de sus esfuerzos, 5) fases para su desarrollo en clase (elaboración de materiales, fichas, formación de equipos, etc.), de esta forma los estudiantes podrán prever con suficiente antelación las tareas a realizar y obtener así las máximas calificaciones posibles 6) materiales necesarios para su aplicación en clase, es decir, si deben o tienen que llevarse tableta, ordenadores portátiles o sus móviles para poder desarrollar el juego de forma individual o por equipos, así como llevar los dispositivos con suficiente batería, 7) reglas del juego, es decir cómo se juega, a la vez que se incluye cómo se evaluará el juego y cómo se verá afectada la calificación en función de los resultados obtenidos, 8) ilustración de la “dinámica” del juego, 9) tiempo de duración, para poder planificarse y no ver agotado el tiempo sin haber respondido a todas las cuestiones que haya preparado de forma previa el profesor para evaluar a su alumnado, 10) competencias y habilidades que se trabajan con el juego educativo, para saber cuáles serán los ítem evaluables, 11) formas de valoración/evaluación de los resultados, 12) y, finalmente, una frase que recoge la experiencia del docente que creó y diseñó el juego.

4. RESULTADOS

Como resultado del proceso de aprendizaje desarrollado a través de recursos docentes que tienden y desarrollan una metodología que tiene como base la ramificación, debemos recomendar Neobook, por los buenos y positivos resultados obtenidos. La capacidad interactiva que presenta es sumamente alta, debido a que su difusión en el ámbito de los docentes es relativamente aceptable y positiva, su nivel de usuario e

interfaz es altamente recomendable ya que es muy intuitiva, y además posee un gran número de posibilidades de programación por lo que adaptarse a los objetivos que el profesor haya establecido en la guía docente y las competencias de las que quiera dotar a su alumnado, serán fácilmente alcanzables, y en todo caso evaluables.

5. CONCLUSIONES

El hecho de elaborar aplicaciones específicas para implementar la ramificación en el aula y desarrollar la docencia virtual no se considera algo novedoso, sino incluso una herramienta necesaria del docente. La complejidad y multitudes de plataformas y programas para llevar a efecto la ramificación obliga a presentar algunas de ellas (las que presentan mayor facilidad para el profesor y usuario) y con las que pueden conseguirse un mayor nivel de consecución de objetivos.

Debemos destacar los múltiples métodos para desarrollar y hacer efectiva la innovación docente que hemos destacado, y cómo la tecnología ha facilitado la existencia de un gran número de los estudiados y presentados en el actual capítulo. Así, dichos métodos presentar numerosas ventajas, no solo porque sean susceptibles de aportar al estudiantado la fácil adquisición de numerosas y ventajosas competencias, si no que presentan grandes beneficios incluso para el propio profesorado. Así, la evolución del alumnado a lo largo de su matrícula en la asignatura pertinente puede ser más rápida y ajustada al trabajo diario y real del estudiante, así como la motivación que este tiene para aprender y cultivar un interés por los contenidos docentes. Igualmente facilitan el trabajo cooperativo, extremo altamente recomendable por su valoración en el mercado laboral.

Cabe destacar que el uso de la rúbrica en la valoración del trabajo realizado tanto individual como grupal, pueden matizarse aún más incorporando y evaluando otros ítems.

Sin lugar a dudas las metodologías planteadas, ya exitosas en numerosas aulas, no son atisbos de futuras realidades o metodologías, no son de ninguna forma una aspiración hecha al viento y mirando al futuro, si no que constituyen el más actual de los presentes. Son un medio para

encauzar una respuesta y objetivo de incentivar y promover la motivación del alumnado y despertar un espíritu crítico en la esfera más interna del estudiante. Además, dichos métodos resultan más que óptimos para un gran volumen de asignaturas, ya que la gran oferta de herramientas TICs pueden hacer que cada profesor y asignatura encuentren la más indicada para el desarrollo de su materia.

Para la educación y beneficios del alumnado, las herramientas señaladas suponen una verdadera revolución frente a las que podríamos encontrar en el siglo pasado en cualquier gran aula de Derecho de cualquier facultad en España. Actualmente, podemos advertir como los estudiantes universitarios del grado en Derecho y/o dobles grados, pueden adquirir conocimientos teóricos y legislativos de forma previa a asistir a sus clases... incluso pueden simular un proceso judicial, y así ejercer sus futuras profesiones, de modo que experimenten cuál es su grado de satisfacción con su futuro trabajo, o incluso que puedan mejorar y apostar por aprender aquellas destrezas y competencias que advierten como necesarias para desarrollado de forma óptima y eficaz su labor profesional.

Es un hecho que el trabajo cooperativo en plataformas de ramificación tales como Socrative o Kahoot comporta múltiples ventajas sobre otras metodologías tradicionales, y proporciona una herramienta eficaz para promover la integración de los compañeros dentro un trabajo y una tarea común asignada previamente por el profesor, consiguiendo que se impliquen todos ellos para la alcanzar el mismo objetivo, y la máxima calificación posible. De otra parte, facilita la comunicación de las propias ideas, aprendiendo el estudiante a comunicarlas de forma eficaz, aprendiendo a realizar propuestas coherente y lógicas, a la vez que experimenta la importancia de hacer suyos los condimentos, defender sus ideas, y ser tolerante a la vez que crítico con las de sus compañeros. Igualmente es un adecuado instrumento para captar ya coger propuestas externas (tanto del profesorado como sus compañeros), teniendo que desarrollar un alto grado de asertividad y confianza en el trabajo de sus respectivos (ya que de ellos dependerá la calificación, y por el volumen de trabajo no será posible que un único estudiante realice todo el trabajo o lo monitorice por completo). Además, la cohesión y creación de vínculos se estrechará, a la vez que la toma de decisiones a nivel personal se

verá reforzada y aprendida por cada individuo. Es más, no solo se favorece la toma de decisiones a nivel personal si no también grupal, a la vez que se crea un clima propicio para que el estudiante aprenda a organizarse en sus tareas, con el tiempo limitado del que dispone, mientras que respeta a su vez los tiempos de trabajo de sus compañeros. Por último, debemos hacer alusión a la importancia de que el alumno desarrolle un trabajo cada vez más autónomo, fomentado la confianza en sí mismo y en el proceso de aprendizaje, de todo que pueda incrementar su nivel de responsabilidad y trabajo fuera del aula, y así desarrolle un nivel más elevado de capacidad de trabajo. Nos situamos ante unas herramientas y métodos que no son el futuro, son el presente de la educación universitaria.

No resulta novedoso que, con la presente herramienta y método de aprendizaje, el compromiso del alumnado con el resultado final del trabajo en equipo y plataformas de gasificación se verá incrementado que si fuera personal, a la vez que el interés y compromiso con la asignatura. Resulta además muy positivo para la experiencia del profesorado evaluar el trabajo grupal por medio de los temas planteados, con las tablas y pruebas que se han aportado, con el ánimo de poder evaluar la propia labor docente y corregir posibles errores en las propuestas al alumnado.

Resulta muy interesante en definitiva cómo la gamificación puede suponer una metodología docente de escaso uso en nuestra amada ciencia jurídica, sin embargo, hemos demostrado que presenta múltiples enojas tales como la mejora de la motivación, atención y participación del alumnado o, en su caso, la adquisición de competencias y habilidades. Recomendamos la consulta de la plataforma online la “Ludoteca Jurídica” a través de la cual se puede apreciar la importancia en la educación universitaria de la ramificación, además de mostrar en ella el alto nivel de satisfacción de los alumnos con dichos recursos.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

En primer lugar, agradecer a la organización, debido a que la apostar y ofrecer la posibilidad de investigar en la presente temática, así como en las afines (Ciencias Económicas y Empresariales, Ciencias Sociales,

Ciencias de la Educación y del Comportamiento, y Cuestiones Transversales relativas a la innovación en la docencia e investigación) supone cuanto menos, y así lo refleja, una clara preocupación y compromiso con el estudiantado y la formación y divulgación de la innovación. Es por ello que quisiera expresamente agradecer a los organizadores (Egregius Congresos y Eventos, DECOMESI, Centro para la Divulgación del conocimiento Universitario, Ludoteca Jurídica y el Grupo de Investigación Didáctica), así como a todos los colaboradores (Editorial Dykinson, Aula Manga, Universidad Perpignan, UNIR, Universidad de Córdoba, Universidad de Jaén, Manchester University, Universidad Pablo de Olavide, Universidad Loyola, Universidad de Andalucía, Universidad de Sevilla, Universidad de Castilla-La Mancha y la Universidad de las Palmas de Gran Canaria).

7. REFERENCIAS

- Benjamin, T. (2010). eGames: Is imagination the forgotten ingredient? *Computers in Human Behavior*, 26, 296-301.
- Lee, J. J., Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Waterly*, 15(2), 1-5.
- Smith-Robbins, S. (2011). "This Game Sucks": How to Improve the Gamification of Education. *Educause Review*, 58-59.

LA GAMIFICACIÓN EN LAS CLASES DE DERECHO DEL TRABAJO

RAQUEL POQUET CATALÁ
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La implementación del Espacio de Educación Superior requiere de la adaptación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje y de una reflexión profunda en torno a la docencia universitaria. La adaptación de las titulaciones de grado basadas en una docencia por competencias implica un cambio sustancial en el enfoque de la enseñanza-aprendizaje, así como también en el rol profesorado-alumnado.

La metodología docente debe tener como eje vertebrador las nuevas TIC, además, de las nuevas metodologías basadas, entre otras teorías, en el aprendizaje motivador y las metodologías activas en la práctica docente. La tradicional clase magistral basada en la comunicación unidireccional por parte del profesorado está siendo sustituida por unas enseñanzas mucho más prácticas, participativas y basadas en las diferentes técnicas que tienen como fin motivar al alumnado.

El Mobile learning es una nueva forma de educación que conjuga el e-learning y la utilización de los dispositivos móviles inteligentes. Es un valor añadido al proceso de enseñanza-aprendizaje que permite la interconectividad y elimina cualquier dependencia de lugar o espacio.

Ante la nueva realidad social imperante donde los recursos tecnológicos quedan aplicados en todos los ámbitos de la vida cotidiana (Pérez Miras, 2017), el sistema de enseñanza universitario no puede quedar atrás debiendo adecuarse a los requerimientos de la sociedad y el mundo laboral. La nueva realidad exige conjugar la adquisición de contenidos curriculares con el desarrollo de la competencia digital e introducir tecnologías

que los estudiantes emplean cotidianamente, como el móvil o las tabletas (González Galán, 2016). Esta transferencia de las tecnologías móviles a las aulas supone, a su vez, un aumento de la autogestión del propio proceso de aprendizaje (San Martín, Peirats y López, 2016).

En definitiva, el sistema educativo ha de responder a las nuevas demandas digitales de las nuevas generaciones, denominados por muchos como nativos digitales o como generación Z (Prensky, 2010).

Para ello, la gamificación constituye una herramienta clave. El uso de estas metodologías activas ayuda a la transformación del aprendizaje, permite integrarse con otras, rompen con el esquema de la metodología tradicional de la clase magistral, favorece la motivación del alumnado y, como no, desarrolla el aprendizaje mediante las tecnologías de la información y la comunicación.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen con esta experiencia de innovación metodológica son los siguientes:

- Potenciar el desarrollo integral del alumnado, basado en la adquisición de conocimientos y habilidades.
- Fomentar una actitud positiva hacia su propio aprendizaje, aplicando para ello la metodología docente basada en la gamificación.
- Desarrollar, a través de dichas metodologías, habilidades y capacidades personales y sociales del alumnado.
- Aumentar la motivación e interés del alumnado.
- Dinamizar las tradicionales clases magistrales.
- Introducir nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje, basadas tanto en la gamificación, como en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

3. METODOLOGÍA

3.1. GAMIFICACIÓN

No existe una única definición de la gamificación. De sus diferentes conceptualizaciones se destaca que su objetivo es “hacer que un producto, servicio o aplicación sea más divertido, atractivo y motivador” (Deterding, 2011); o bien “lograr participación e implicación del usuario” (Bunchball, 2010). Así se define como una “actividad aderezada con elementos o pensamientos del juego”, “con el espíritu del juego” (Foncubierta, Rodríguez, 2014); es decir, “los estudiantes aprenden, no jugando a juegos específicos, sino que aprenden como si estuvieran jugando a un juego” (Simoes et al., 2013, 3).

Debe partirse de la premisa de que la gamificación no es un juego en sí, sino que va más allá, y hace referencia a la utilización de los elementos básicos que componen los juegos para convertir la enseñanza en un proceso más lúdico, especialmente, mediante la introducción de recompensas, insignias, puntuaciones y actividades competitivas, propias de los juegos de forma que la dinámica en el aula y el proceso de enseñanza se transforma en una actividad cuyo elemento principal es el juego –al menos, de forma aparente-. Es decir, la gamificación se basa en el uso de estrategias, modelos, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos ajenos a estos, con el propósito de transmitir un mensaje o unos contenidos o de cambiar un comportamiento, a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión. Se divierten, y dicha diversión implica una nueva información, de modo que el secreto del aprendizaje óptimo reside en la diversión (Koster, 2004).

Podríamos señalar que la gamificación en educación consiste en aplicar aspectos básicos del diseño de juegos para estimular y hacer más atractiva la interacción del alumnado con el proceso de aprendizaje (Fernández Solo, 2015). Es decir, se trata de intentar encubrir o camuflar el aprendizaje a través del juego, ya que este proporciona un ambiente relajado en el que no existe la tensión y la seriedad de las tradicionales clases magistrales y sin la presión de cometer errores.

Además, según Johnson et al. (2013, 23) los juegos educativos “han demostrado que aumentan las aptitudes socioemocionales de los alumnos, como el pensamiento crítico, la resolución creativa de problemas y el trabajo en equipo”.

Si extrapolamos la gamificación ligada a las nuevas tecnologías y a la educación, se consigue que una tarea esté más centrada en el proceso de resolución que no en la memorización de contenidos, lo cual, supone redefinir totalmente el clima y la dinámica del aula. Esta metodología predispone al alumnado a participar, fomentando sus habilidades y competencias. Es una herramienta muy potente que cambia por completo la perspectiva tradicional de la metodología universitaria. Es bastante general la percepción por parte del alumnado de que la educación tradicional es aburrida y, en ocasiones, poco eficaz, por lo que el profesorado trata de buscar siempre nuevos métodos de enseñanza para lograr su motivación. No cabe duda de que la motivación del alumnado constituye una de las mayores preocupaciones de todo docente (Castilla et al., 2013), pues cuando está motivado los resultados son mucho mejores. Se aprende mejor cuando se está motivado y cuando el alumnado se divierte al realizar una tarea, la información que recibe genera mejores aprendizajes (Molina Álvarez et al., 2017).

Según la doctrina (Chaves-Yuste, 2019), para implementar correctamente la gamificación y que alcance sus objetivos, deben tenerse presente unos elementos básicos, cuales son: establecer las reglas básicas del juego de forma consensuada; decidir qué mecánicas y dinámicas se van a requerir durante las tareas; definir el formato para que sea coherente con el contenido; determinar el propósito final de cada tarea o juego; explicar las instrucciones de forma clara y concisa, respetando el nivel del alumnado; definir las recompensas o premios que se van a conseguir para motivar al alumnado.

Así, se ha señalado que, entre los diversos beneficios de la gamificación, se halla su capacidad de promover el desarrollo de la interacción y las habilidades sociales, así como mejorar la autoestima cuando, por ejemplo, se crea un avatar o se asigna un personaje, y la tolerancia al error, ya que ayuda al alumnado a comprender que el error es parte natural del aprendizaje y que, por ello, no tienen por qué tener miedo a equivocarse (Foncubierta y Rodríguez, 2014). Asimismo, se fomenta que el

alumnado tenga un papel mucho más activo en su propio proceso de enseñanza, apoyando el aprendizaje activo y experiencial (Oblinger, 2004). Con las nuevas tecnologías e incorporando la gamificación, el aprendizaje es mucho más visual y mejora la capacidad del alumnado para gestionar la información y cooperar con el resto de compañeros y compañeras (Westera et al., 2008). No debe olvidarse tampoco la potenciación de la atención, la concentración, el pensamiento complejo y la planificación estratégica (Kirriemuir, McFarlane, 2004), así como el fomento de un pensamiento lógico y crítico y la mejora de las habilidades para resolver problemas, desarrollar habilidades cognitivas y facilitar la toma de decisiones (Higgins et al., 1999).

Pero no cabe duda que el eje fundamental de la gamificación es el fomento de la motivación del alumnado dotando a la enseñanza de un carácter más atractivo (Lee & Hammer, 2011). Y, todo ello, se traduce en la mejora del clima del aula, lo cual se traduce en un beneficio mutuo entre alumnado y profesorado, permitiendo que se lleve a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje más fluido, dinámico y agradable para ambas partes. Representa, por tanto, una gran oportunidad para evitar el abandono del alumnado, la desmotivación, la desgana, o la ausencia de compromiso en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Mérida Serrano, Angulo Romero, Jurado Bello, Diz Pérez, 2011), por lo que su incorporación en la docencia trata de fomentar la motivación y el compromiso.

3.2. KAHOOT

El Kahoot constituye una herramienta de evaluación consistente en un juego cuyo origen se sitúa en un proyecto de la Norwegian University of Science and Technology en el año 2006. La idea inicial era crear una plataforma donde profesorado y alumnado pudieran interactuar en clase mediante un juego, transformando, en cierta medida, la clase en un concurso de televisión. Este proyecto se llevó a cabo mediante una plataforma Java denominada Lecture Quizz. No obstante, en el año 2012, se crea una versión comercial de dicha aplicación con la denominación de Kahoot, disponible en la nube y a la que se puede acceder, en su modalidad “Quizz”, de forma gratuita -en su versión clásica-, y siendo de pago su versión Premium.

El Kahoot es definido como “una plataforma de aprendizaje mixto basado en el juego, permitiendo a los educadores y estudiantes investigar, crear, colaborar y compartir conocimientos” (Wang, 2013). Es un recurso interactivo, dinámico y sencillo, y parte de su éxito se halla en que no se requieren grandes infraestructuras para soportarlo, siendo suficiente una conexión wifi y un dispositivo móvil, ya sea tableta, ordenador o móvil.

Esta plataforma consigue aunar tres elementos fundamentales en el contexto de las nuevas metodologías docentes universitarias, cuales son, el aprendizaje, el juego y las nuevas tecnologías.

La página web para el profesorado es <https://create.kahoot.it>, mientras que la del alumnado es <https://kahoot.it>.

El primer paso para que el profesorado pueda crear los test es registrarse. Una vez registrado tiene la posibilidad de crear un Kahoot propio, o bien también consultar los cuestionarios creados por otros usuarios registrados. Además, existen diferentes modalidades en la creación de las pruebas, siendo el más utilizado, el de Quizz.

Esta modalidad permite elaborar cuestionarios con preguntas test de una respuesta (y de respuesta múltiple para la versión Premium), hasta cuatro alternativas. Además, pueden incluir imágenes y vídeos que complementen el contenido académico. No obstante, debe tenerse presente que existe limitación en cuanto al número de caracteres que se permiten escribir, siendo en el caso de la pregunta de 120 y en el caso de la respuesta de 75 caracteres. Otra de las características configuradoras de esta prueba es la limitación temporal, pues se permite configurar un tiempo de respuesta que varía de entre 5 a 240 segundos, siendo el tiempo predeterminado de 20 segundos. Y, por último, el otro elemento que aporta un toque de animación es el tono musical que acompaña durante todo el juego, pudiéndose también elegir entre el tono predeterminado u otros tonos musicales.

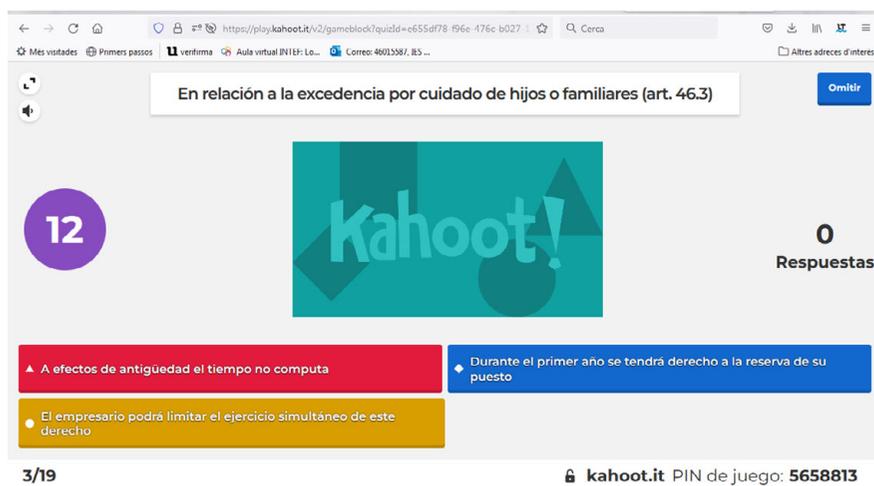
El cuestionario queda almacenado en la nube y no es posible descargarlo. Pero se puede acceder a él en cualquier momento simplemente con tener conexión a internet e identificarse. Ello permite, por tanto, que el cuestionario pueda ser utilizado en varios grupos o, incluso, cursos.

Para ponerlo en marcha en el aula, el profesorado únicamente necesita tener ordenador con conexión a internet y un proyector, y el alumnado debe contar con un dispositivo con conexión a internet. Además, si se está en una clase virtual, es posible practicar el juego simplemente compartiendo la pantalla con el alumnado a través del aula virtual.

Como se ha comentado, el profesorado debe acceder a la página web <https://create.kahoot.it>, identificarse con su usuario y contraseña, y buscar el kahoot en cuestión de entre los que haya creado. Por su parte, el alumnado debe entrar en la web kahoot.it. Cuando pulse sobre “play” aparece una nueva pestaña con el código PIN que debe introducir el alumnado. Una vez introducido dicho código, deben indicar el nombre de usuario con el que quieren participar, y una vez ya esté todo el alumnado incluido, se pone en marcha el juego pulsando sobre “start”.

En la pantalla del ordenador del profesorado aparece primero la pregunta, y a continuación aparece la pregunta con las respuestas. Cada respuesta va asociada a un color (rojo, azul, amarillo y verde) y a una forma (cuadrado, triángulo, círculo, rectángulo). Por su parte, en la pantalla del alumnado únicamente aparecen las figuras con sus colores, asociadas a las diferentes respuestas, teniendo que pulsar el alumnado sobre la figura que considere que es la respuesta correcta.

FIGURA 1. Ejemplo de pregunta con tres alternativas



Cuando finaliza el tiempo establecido para la respuesta, aparece señalada la correcta, con el número de alumnado que ha seleccionado cada una de las respuestas. Es en esta pantalla, donde el profesorado puede aprovechar para incidir en los contenidos vistos en clase, en las dudas o confusiones que pueda haber, y en remarcar los aspectos que considere más relevantes sobre la pregunta.

A continuación, aparece una pantalla con las cinco personas que han obtenido la mejor puntuación. Inmediatamente después, aparece la pregunta siguiente y así sucesivamente.

Una vez terminadas todas las preguntas, aparece una pantalla con el pódium de las tres mejores puntuaciones, indicando, la puntuación de cada posición y el usuario. En esta puntuación se valora el número de respuestas acertadas y la rapidez en la respuesta. Y es este ránking lo que motiva al alumnado a participar en esta actividad lúdica que, al final y al cabo, es una actividad evaluativa y que ayuda también a reforzar aquellos contenidos que se consideren oportunos. Como dice la doctrina, el Kahoot “permite afirmar que esta herramienta es eficaz en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje; a saber, prueba diagnóstica, repaso de contenidos y (auto)evaluación” (Álvarez de la Rosa, 2018, 56).

Finalmente, el profesorado puede descargarse un Excel con la puntuación obtenida por todos los usuarios, el número de respuestas acertadas y no acertadas. Concretamente, en el Excel aparecen diferentes hojas. La primera contiene una visión general de la prueba recogiendo la fecha, número de jugadores, número de preguntas, y los porcentajes de aciertos y no aciertos. En la segunda hoja aparecen las calificaciones de cada uno del alumnado; y en la tercera, un resumen de las preguntas acertadas y no acertadas de cada alumnado.

De esta forma, el kahoot puede ser utilizado con diferentes finalidades, como son, ver conocimientos previos sobre un tema, conocer los aspectos más importantes de una unidad antes de empezarla o una vez terminada o comprobar lo que se ha aprendido, evaluar el grado de comprensión de una determinada lectura o debatir sobre un asunto en concreto (Pintor et al., 2015). Asimismo, puede ser utilizado como herramienta

de evaluación continua, de evaluación inicial y también de evaluación final. Y todo ello de forma divertida, puesto que no deja de ser un juego. Además, y, como no, constituye una actividad práctica para el alumnado, y un instrumento de motivación y gamificación de las clases.

3.3. APLICACIÓN

Se aplicó la metodología de la gamificación, concretamente, a través del Kahoot al alumnado de tercer curso de Derecho de la asignatura de Derecho del Trabajo II.

Se estableció como una actividad evaluable dentro de la evaluación continua, concretamente, un 1 punto dentro del total de tres puntos. De esta forma, al finalizar cada tema se ha planteado un cuestionario a través del Kahoot de 15-20 preguntas con tres alternativas de respuesta.

Con carácter previo, obviamente, se había expuesto el tema correspondiente en clase, mediante la utilización de presentaciones powerpoint. Y, además, para consolidar los contenidos, se habían trabajado diversos casos prácticos y comentarios de sentencias. Una vez explicado el tema y realizadas las correspondientes prácticas y comentarios de sentencias para consolidar los contenidos, se avisa al alumnado del día de la realización del kahoot para que preparen con antelación el contenido visto.

El día señalado para ello, el profesorado, inicia la clase con una breve contextualización del tema objeto de análisis, y disipa las posibles dudas que pueda plantear el alumnado. A continuación, explica el funcionamiento de esta herramienta e inmediatamente el profesorado visiona con el proyector en el aula el kahoot.

El alumnado conecta en su teléfono móvil el kahoot, y con el PIN y su identificación se inicia el cuestionario. No obstante, además del teléfono móvil puede utilizar el ordenador o la tableta.

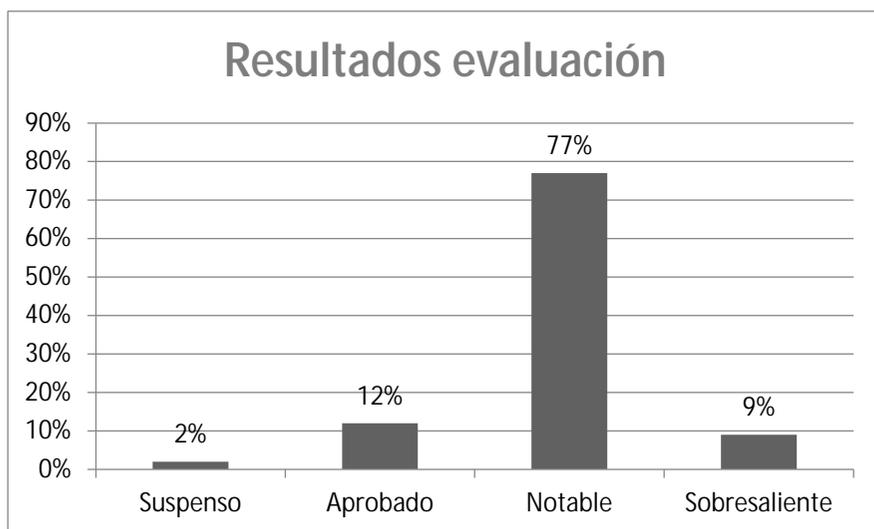
4. RESULTADOS

Los resultados han sido muy positivos, tanto para el alumnado como para el profesorado.

Para ello, se han valorado los resultados de los diferentes cuestionarios Kahoot, así como también una encuesta de satisfacción.

Por un lado, en relación con los resultados de los cuestionarios Kahoot son totalmente positivos, pues sólo un 2 % no consiguieron superar la actividad, mientras que un 77 % obtuvo una calificación de notable e, incluso, un 9 % una calificación de sobresaliente.

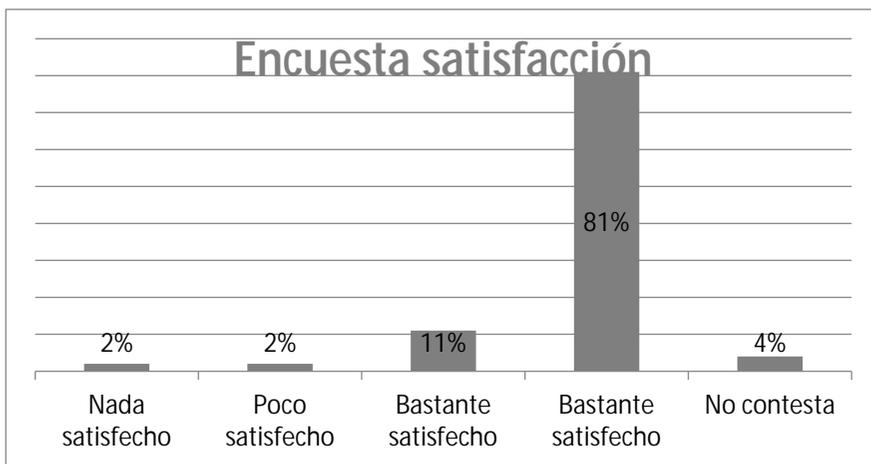
GRÁFICO 1. Porcentajes de la evaluación de la actividad de Kahoot



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, los resultados de la encuesta de satisfacción son también totalmente favorables, ya que el 81 % se muestra muy satisfecho con la actividad realizada, así como con la aplicación de esta metodología de gamificación, y un 11 % manifiesta estar satisfecho. Sólo un 2 % indica que está poco satisfecho y un 2 % nada satisfecho.

GRÁFICO 2. Encuesta de satisfacción



Fuente: elaboración propia

La encuesta de satisfacción aplicada es la siguiente:

TABLA 1. Encuesta de satisfacción

| | NS / NC | Totalmente en desacuerdo | Poco de acuerdo | De acuerdo | Muy en acuerdo |
|--|---------|--------------------------|-----------------|------------|----------------|
| La actividad me parece adecuada. | | | | | |
| El empleo de Kahoot me ha ayudado en la elaboración de síntesis personales sobre los contenidos. | | | | | |
| El empleo de Kahoot me ha facilitado la comprensión de los conceptos e ideas básicas de la asignatura. | | | | | |
| El empleo de Kahoot me ha facilitado el análisis y la reflexión sobre los contenidos estudiados. | | | | | |
| El empleo de Kahoot ha facilitado el afianzamiento de los contenidos de la asignatura. | | | | | |
| El empleo de Kahoot me ha motivado en el interés y estudio de la asignatura. | | | | | |
| El empleo de Kahoot me ha permitido autoevaluar mi aprendizaje en la asignatura. | | | | | |

Fuente: elaboración propia

La encuesta de satisfacción contaba, además, con dos preguntas abiertas: ¿Qué ventajas tiene el uso de herramientas como Kahoot?, ¿Qué desventajas tiene el uso de herramientas como Kahoot? Las respuestas del alumnado han sido, sintéticamente, las siguientes. En relación con las ventajas del mismo se ha indicado que: con esta herramienta se aprende jugando; se fomenta la diversión; ayuda en el proceso de aprendizaje a pensar, repasar y aprender; esta herramienta ayuda a completar la formación académica; esta herramienta ayuda a aumentar el interés en la materia; esta herramienta fomenta la motivación en la asignatura; esta herramienta facilita la organización del estudio, porque te obliga a ir estudiando de forma continua; esta herramienta facilita la comprensión de los conceptos e ideas básicas de la asignatura; este recurso facilita la memorización de los contenidos de la asignatura; ayuda a sintetizar el contenido de la asignatura; consigue una mayor atención del alumnado al ser una actividad más dinámica. Como desventajas no se indicaron muchas, siendo las siguientes: la música y el tiempo limitado del Kahoot pueden generar tensión y presión; a veces se bloquea la pantalla del móvil y hay que estar continuamente tocándolo para no perder la conexión, lo cual comporta errores; algunas veces hay problemas de conexión y se bloquea; algunos se copian entre sí y no aprenden realmente.

5. DISCUSIÓN

Entre los objetivos planteados con esta experiencia se habían incluido, por un lado, fomentar una actitud positiva hacia su propio aprendizaje y la motivación aplicando la metodología basada en la gamificación. Como se ha indicado en el apartado de los resultados, dichos objetivos han sido alcanzados, pues así lo verifican los resultados de la evaluación. Ello confirma también la posición de la doctrina sobre estas metodologías como herramientas idóneas para la enseñanza universitaria y como instrumento para que el alumnado adquiriera, no sólo conocimientos, sino también tenga una actitud positiva y abierta hacia el estudio y comprensión de la asignatura. Ello va unido también con el objetivo planteado de desarrollar habilidades sociales y personales del alumnado.

De hecho, según los datos de la encuesta de satisfacción, el aprendizaje basado en la gamificación ha resultado muy satisfactorio.

Por otro lado, con esta técnica se aplican las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sin llegar al extremo de entender que todo en educación debe ser tecnología, pues “hay cosas que la tecnología no puede abarcar y la educación no puede basarse únicamente en herramientas tecnológicas, sino que estas deben estar presentes y formar parte como un elemento más en los procesos de aprendizaje” (Martínez Navarro, 2017, p. 269).

Con relación al uso de la gamificación en el aula, la opinión del alumnado es totalmente positiva, pues esta metodología permite mejorar el interés en el aula, aumentar la motivación y participación del alumnado, dinamizar las clases y facilitar el aprendizaje de la materia. Con esta metodología se consigue que el alumnado no sólo escucha, sino que interviene, interactúa, y ello motiva y divierte.

Además, no debe olvidarse que el uso de esta herramienta supone introducir el uso de las nuevas tecnologías en el aula, lo cual es totalmente imprescindible en el nuevo entorno social, cultural, económico y laboral. No puede olvidarse que las actuales y futuras generaciones son digitales o como se denomina “nativos digitales”.

Entre las principales limitaciones que se han señalado, destacan las relativas al tiempo limitado y a los posibles problemas de conectividad, o de bloqueo del dispositivo móvil. En estos casos, la evaluación puede quedar incompleta, suponiendo que el alumnado obtenga una calificación inferior a la esperada. Esta limitación técnica ha sido discutida entre la doctrina (Moya-Fuentes y Soler-García, 2018). Se ha indicado que la evaluación de Kahoot es objetiva, puesto que el ambiente lúdico y dinámico creado permite el intercambio de opiniones con los compañeros y compañeras. A diferencia de otras metodologías tradicionales de evaluación que requieren una instrucción previa, este tipo de recursos permite una evaluación formativa, en la que el alumnado aprende a través del juego y obtiene además un feedback inmediato.

De cualquier forma, esta metodología ha conllevado un incremento de la participación del alumnado en las clases y su preparación previa a las

mismas. El alumnado se ha implicado mucho más en las explicaciones del profesorado, ha tenido una participación mucho más activa, y estaba motivado a resolver sus dudas. Todo esto con el objetivo de conseguir un aprendizaje significativo y también obtener unas buenas puntuaciones en la evaluación continúa llevada a cabo con el Kahoot. De esta forma, como indica la doctrina (Moreno et al., 2018) se observa que el Kahoot fomenta que el alumnado acuda a las sesiones con una actitud positiva y activa, además de mostrar mayor motivación e interés en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

Como conclusiones, cabe señalar que el uso de esta metodología es totalmente positivo y satisfactorio para el alumnado y también para el profesorado. El alumnado valora positivamente esta herramienta de innovación educativa en el aula. Esta herramienta fomenta, en primer lugar, la motivación del alumnado, lo cual redundará en su interés en la materia, así como en mantener una actitud positiva y activa en el proceso educativo.

En segundo lugar, esta metodología ayuda a comprender los contenidos, a disipar las posibles dudas, facilitar la memorización de los conceptos y a sintetizar la información.

En tercer lugar, el uso de esta herramienta contribuye a crear un clima distendido, agradable y positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, la metodología basada en la gamificación no es simplemente introducir un juego aisladamente, sino que supone cambiar la dinámica de la clase, donde debe establecerse las reglas a seguir, y donde el profesorado debe cambiar su rol pasando de ser un mero transmisor de contenido de forma unidireccional, a asumir un rol motivador, un asesor en el aprendizaje.

Asimismo, no debe olvidarse que, aunque la gamificación conlleva intrínsecamente una competitividad, debe fomentarse una competición saludable, donde el premio que se recibe tiene un papel secundario y lo realmente relevante es el aprendizaje. La gamificación se reafirma como

una estrategia de aprendizaje eficaz en la mejora de la retroalimentación del alumnado, pues crea un espacio de autoevaluación lúdico con resiliencia, donde el alumnado reconoce sus errores sin sentimientos negativos.

7. REFERENCIAS

- Álvarez de la Rosa, V. et al. (2018). La competencia digital en la universidad con la aplicación kahoot. En VVAA. *Innovative strategies por Higher Education in Spain*. Redine, Adaya Press
- Bunchball. (2010). Gamification 101: An introduction to the use of game dynamics to influence behavior
- Castilla, G.; Romana, M. G.; López-Terradas, B. (2013). Concursando en el aula: la gamificación mediante quizz-show como herramienta de dinamización docente. *X Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: Educar para Transformar*. Madrid.
- Chaves-Yuste, B. (2019). Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *ReiDoCrea*, 8, 422-430
- Deterding, S. (2011). Meaningful play: Getting gamification right, *Google Tech Talk*
- Fernández Solo de Zaldivar, I. (2015). Juego serio: gamificación y aprendizaje. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 281, 43-48
- Foncubierta, J. M.; Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Editorial Edinumen
- González Galán, F. M. (2016). Aplicaciones para gamificar tu aula. *Revista Aula de Innovación educativa*, 256, 63-64
- Higgins, E.; Grant, H.; Shah, J. (1999). Self Regulation and quality of life: Emotional and non emotional life experiences. En Kahneman, D.; Diener, E.; Schwarz, N. (Eds.). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*, (244-266). Russell Sage Foundation
- Johnson, L.; Adams Becker, S.; Cummins, M.; Estrada, V.; Freeman, A.; Ludgate, H. (2013). NMCHorizonReport: Edición sobre Educación Superior 2013. *The New Media Consortium*
- Kirriemuir, J.; McFarlane, A. (2004). *Literature review in games and learning*. Recuperado de http://www.futurelab.org.uk/download/pdfs/research/lit_reviews/Games_Review1

- Koster, R. (2004). *Theory of Fun for Game Design*. Paraglyph Press
- Lee, J.; Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother?. *Academic Exchange Quarterly*, 2, 146-151
- Martínez Navarro, G. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 83
- Mérida Serrano, R.; Angulo Romero, J.; Jurado Bello, M.; Diz Pérez, J. (2011). Student training in transversal competences at the University of Cordoba. *European Educational Research Journal*, 10 (1), 34-52.
- Molina Álvarez, J.J.; Ortiz Colón, A. M.; Agreda Montoro, M. (2017). Análisis de la integración de procesos gamificados en Educación Primaria. En VV.AA. *Innovación docente y uso de las TIC en educación*.
- Moreno A.J.P.; Ureña, M.J.A.; Luna, A.M.; De la Cruz Fernández, J.; Roldán, M.T.; Castro, J.T.; Valle, J.M.M. (2018) El uso de los sistemas de respuesta interactiva como herramienta para favorecer el aprendizaje proactivo en ingeniería. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 5, 91-96
- Moya Fuentes, M.M.; Soler García, C. (2018). La gamificación mediante herramientas virtuales de respuesta de audiencia: la experiencia de Socrative y Kahoot. En Roig Vila, R. (Ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. Octaedro. p. 1154-1163
- Oblinger, D.G. (2004). The next generation of educational engagement. *Journal of Interactive Media in Education*, 8 (1)
- Pérez Miras, S.D. (2017). El uso de los dispositivos móviles en clase de Historia: experiencia de uso de kahoot como herramienta evaluadora. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 35, 1-11
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Madrid: Distribuidora SEK SA
- San Martín, A., Peirats, J., López Mari, M. (2015). Las tabletas y la gestión de los contenidos digitales en los centros escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 139-158
- Simoës, J.; Díaz Redondo, R.; Fernández Vilas, A. (2013). A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior*, 29, 2
- Westera, W., et al. (2008). Serious games for higher education: a framework for reducing design complexity. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24 (5)

GAMIFICACIÓN APLICADA A LAS CIENCIAS JURÍDICAS: UN ANALISIS DE LA PRÁCTICA DEL JURIDI-ROSCO

MIRIAM JUDIT GÓMEZ ROMERO
Profesora Doctora en Derecho en UCAM

1. INTRODUCCIÓN

En todo mito hay una puerta un portal, un río una escalera, un monte un camino y también hay un umbral y, si eres el héroe, tu viaje requiere que lo cruces: comienzas por un lado y el desafío es llegar al otro. Hay obstáculos, peligro, hambre, tentación, cobardía, desesperación, pero también hay guías en el camino, algunos sabios y otros no tanto. ¿Cómo puedes saberlo? El objetivo de la introducción de la gamificación en la educación universitaria va ligada a ese momento de transición en el que se debe alcanzar la otra orilla y al momento en que se llega al otro lado, a esos momentos de total independencia en los que se hace necesario tomar una decisión, buscar una solución, así como al momento en el que salimos del área de confort.

La experiencia que se analiza en el presente trabajo se ha realizado con alumnos del primer curso del grado en ADE (administración y dirección de empresas) y en el mismo grado en su modalidad bilingüe, es decir BBA (*bachelor business administration degree*). Si atendemos a la edad los estudiantes, no podemos pasar por alto que la mayoría de ellos rondan los dieciocho años y que por primera vez forman parte de una institución y un contexto donde vienen considerados como adultos.

Han superado un umbral en el que deberían haber pasado del control por los demás al autocontrol, de las ideas formadas por otros a sus propias ideas, de las opiniones recibidas a su propia capacidad para determinar hacia dónde se dirigen, a su capacidad para discernir, evaluar y tomar

decisiones, emitir juicios y actuar (Davidson, 2020). Todas estas habilidades junto con otras que se analizarán a continuación deben trabajarse paralelamente al desarrollo de los conocimientos técnicos de los estudios que estén realizando, y deben ir realizándose no solo atendiendo a la nueva demanda del mercado laboral, sino también atendiendo a la importancia de vivir en sociedad, de formar parte de un grupo social.

Algunos autores mencionan la importancia de las competencias que exige el mercado laboral, es por ello que las personas que acceden al mercado laboral en busca de trabajo deben estar en posesión de estas. Esto ha convertido a la gamificación en un método reconocido para fomentar ciertos comportamientos y mejorar la motivación y el compromiso.

Si bien la gamificación está ganando terreno en las iniciativas comerciales, de marketing, de gestión corporativa y de bienestar, su aplicación en la educación sigue siendo una tendencia emergente. se ha definido la gamificación como “el uso de elementos de diseño de juegos en contextos que no son juegos” (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011) por otro lado, Huotari y Hamari (2012) definieron la gamificación como un proceso de mejora de los servicios con posibilidades para invocar experiencias lúdicas y otros resultados conductuales. Muchos estudiantes perciben la escolarización tradicional como ineficaz y aburrida, esto ocurrió a pesar de que los docentes buscan continuamente nuevos enfoques pedagógicos, se acepta en gran medida que hoy nos enfrentamos a grandes problemas en torno a la motivación y compromiso de los estudiantes, esta misma percepción se aprecia en algunas materias en los grados universitarios, como es el caso de las asignaturas del ámbito jurídico obligatorias en grados distintos al grado en Derecho.

El uso de juegos educativos como herramientas de aprendizaje es una alternativa prometedora. Un enfoque debido a las habilidades de los juegos para enseñar y el hecho de que refuerzan no solo el conocimiento sino también importantes habilidades como la resolución de problemas, la colaboración y la comunicación entre otras. Los juegos tienen un poder de motivación notable mediante el uso de una serie de mecanismos que ayudan a alentar a las personas a interactuar con ellos, a menudo sin ninguna recompensa, solo por el placer de jugar y la posibilidad de ganar. Sin embargo, crear un juego instructivo, atractivo y completo es difícil, consume

mucho tiempo y es costoso, mientras que por lo general se apunta a un solo conjunto de objetivos de aprendizaje elegidos por el diseñador del juego. Además, su adopción efectiva del juego en el aula requiere cierta infraestructura técnica y una adecuada integración pedagógica.

En lugar de usar juegos elaborados que requieren una gran cantidad de diseño y esfuerzos de desarrollo, el enfoque de "gamificación" sugiere usar elementos de pensamiento y diseño de juegos para mejorar el compromiso y la motivación de los alumnos. La gamificación también ha sido definida como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos que no son de juegos (Deterding et al., 2011).

En los últimos años, la gamificación ha experimentado una rápida adopción en el área empresarial, el marketing, la gestión corporativa y el bienestar o las iniciativas ecológicas, esto se debe a su potencial para dar forma al comportamiento de los usuarios en una dirección deseable: los programas del viajero frecuente, o el huésped frecuente son ejemplos de éxito de productos de mercado masivo gamificado, la introducción de la gamificación en el sistema educativo está creciendo en los últimos años, la cuestión se hace interesante cuando nos referimos a la introducción de la gamificación en la universidad.

Este estudio analiza la inclusión de la gamificación académica en las facultades de derecho y economía, se estudia así la inserción de juegos como complemento metodológico y sus beneficios o barreras en aras a la consecución de una mayor motivación y compromiso de los estudiantes. A través de este trabajo se expondrán los resultados obtenidos en relación con el desarrollo de la práctica del "Juridi-Rosco", juego inspirado en el programa de televisión "Pasapalabra" y que pone a disposición la Ludoteca Jurídica de la Universidad de Almería.

1.2. CARACTERÍSTICAS Y DEFINICIÓN DE LOS GRUPO DE ESTUDIANTES-

La práctica objeto de este estudio se ha desarrollado en el primer curso del grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE) en la asignatura de Derecho Civil y al mismo tiempo en el mismo grado y curso en su modalidad en *inglés Bachelor's degree in bussiness administration* (BBA) en la asignatura *Civil Law* y donde cambian las

características de alumnado en cuanto a idioma y procedencia, pero el temario, habilidades y competencias a desarrollar son las mismas.

En la elección del desarrollo de este juego se han tenido en cuenta las características de los destinatarios del juego empezando por la realización de un sondeo referente a la baja motivación de los alumnos pertenecientes a la facultad de economía y empresa por las materias del ámbito jurídico.

En relación con el número de participantes, primer grupo está formado por 71 estudiantes del primer curso de ADE mientras que el segundo grupo consiste en la clase del primer año del formado por 31 estudiantes.

Se ha elegido la introducción de la gamificación atendiendo a estos grupos de alumnos debido a los bajos niveles de motivación e interés del alumnado de la facultad de economía y empresa por el estudio de materias jurídicas. Además se han tenido en cuenta las características de las dos clases por separado a la hora de realizar el ejercicio de observación, prestando especial atención al idioma y procedencia de los estudiantes visto que el noventa y nueve por ciento de los alumnos pertenecientes al grado en castellano estudian en su lengua materna, es decir, en castellano, mientras que el noventa y cinco por ciento de los alumnos del grado bilingüe, no estudian en su lengua materna ya que las clases son en inglés y los alumnos proceden de distintos puntos entre ellos, Georgia, Suecia, Francia, Portugal o Turquía entre otros.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal perseguido por la introducción de esta actividad lúdica en la asignatura de Derecho Civil en el grado en ADE Y BBA es la asimilación de conceptos jurídicos básicos de derecho civil y derechos fundamentales al tiempo que se trabajan diversas habilidades blandas (*soft skills*) que van a ayudar al desarrollo personal y profesional del alumno.

Los objetivos específicos van de la mano de la activación del aprendizaje y participación, se pretende, además potenciar la motivación y atención del alumno, facilitar la interiorización de conocimientos de una

forma entretenida, obtener la fidelización del alumno con el contenido que trabaja, mejorar la capacidad de comunicación así como la capacidad de escucha activa y desarrollar la capacidad de reflexión.

Además, se trabajarán la creatividad y la capacidad para resolver problemas y a través de la elección predefinida de los grupos se pretende el desarrollo de la adaptabilidad mediante la preparación para trabajar con diferentes personas sean más o menos afines o se haya entablado una relación con anterioridad entre ellas o no, al tiempo que se trabaja la capacidad de trabajo en equipo. Actualmente, las organizaciones tienen como meta satisfacer las necesidades de sus clientes y para ello, como mencionan es necesario que estas posean equipos de trabajo con un alto desempeño, integrados por seres humanos con formación y comprometidos en la consecución de los objetivos, esta es una afirmación más de la importancia del desarrollo de estas habilidades en el transcurso de la formación universitaria.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada con la finalidad de trabajar habilidades técnicas a la vez que se busca el desarrollo de diversas habilidades blandas consiste en la creación de un rosco jurídico compuesto por 28 definiciones, este deberá ser creado por los alumnos íntegramente de modo que ellos y solo ellos serán los creadores del contenido y los protagonistas del juego.

La tarea se plantea como parte de la evaluación continua, formando parte del portafolio de la asignatura en el apartado de actividades.

La asignatura forma parte del segundo cuatrimestre del curso por lo que algunos de los alumnos aun siendo del primer año han tenido la posibilidad de entablar relaciones entre ellos durante el primer semestre, aunque muchos no se conocen entre ellos.

Toda la información referente al trabajo a desarrollar, así como la comunicación de equipos se proporciona el primer día del curso, en la presentación de la asignatura, de modo que los alumnos cuentan con un plazo de cuatro meses para organizarse y preparar la tarea.

El “Juridi-Rosco”, juego extraído de la ludoteca jurídica de la universidad de Almería, es un juego que está inspirado en el conocido programa de televisión “Pasapalabra”, y concretamente tiene su fundamento en la última de las pruebas de este programa de televisión: el rosco.

Los estudiantes deberán idear y elaborar 28 definiciones de conceptos jurídicos en forma alfabética para luego preguntarlas al equipo contrario, además de responder ellos mismos a las definiciones elaboradas por sus compañeros el día de la competición final. Deberán también los participantes crear el rosco y entregar un informe indicando el rol de cada miembro del equipo, las herramientas e instrumentos utilizados y las líneas de comunicación elegidas.

Una vez elaboradas las definiciones y el informe, el alumno que haya aceptado o a quien se haya designado el rol de administrador del equipo deberá enviarlas al campus virtual en un documento que contenga el nombre de todos los integrantes junto con un informe que contenga los roles de cada uno de los integrantes, las minutas de cada una de sus reuniones, un cronograma de la consecución de sus objetivos y lista de las herramientas utilizadas para la creación del contenido, la creación del rosco sea este virtual o material así como de las herramientas de comunicación utilizadas, tales como grupos de whatsApp, chat, Messenger, foros del campus virtual, plataformas de colaboración etc.

A continuación, se enumeran las pautas referentes a la ejecución correcta de la tarea planteada:

- a) Las definiciones serán originales y breves, creadas por los alumnos y referidas a conceptos jurídicos estudiados a lo largo de la asignatura.
- b) Para elaborar los conceptos se requiere el estudio de la materia, todos ellos deben formar parte del vocabulario jurídico empleado en el temario a lo largo del curso.
- c) Las 28 definiciones deben comenzar con cada una de las letras del abecedario o en el caso de no encontrar un concepto jurídico que empiece por alguna letra, se puede recurrir a la fórmula “contiene la letra...”

- d) Una vez elaboradas las definiciones (y ordenadas alfabéticamente) se envían el campus virtual junto con el informe.
- e) El día de la competición final, los grupos se enfrentarán de dos en dos cuestionando las definiciones elaboradas.
- f) El grupo también debe pensar la forma de presentar el “juridi-roscó”
- g) El roscó debe estar listo el día de la competición para ser presentado ante la clase y utilizado en las competiciones.
- h) Durante la práctica del juego, cada grupo tendrá 180 segundos para averiguar los conceptos referentes a las definiciones del otro grupo.
- i) Para aquellos términos en los que la respuesta todavía no está clara o no se sepa se podrá utilizar la expresión "pasa- jurídico" y volver a intentarlo en la siguiente vuelta del roscó (si quedan segundos).
- j) El grupo que logre averiguar la mayor cantidad de conceptos jurídicos a partir de las definiciones expresadas por el otro grupo será el ganador en el día de la competición.
- l) Se tendrá en cuenta la complejidad de las definiciones correctas y la calidad de estas.

Así el desarrollo de esta actividad queda dividido en cuatro fases que se describen a continuación:

Primera fase: Creación de grupos de 6 integrantes que trabajarán juntos. Los grupos son creados por el profesor con la finalidad de trabajar a la vez del trabajo en equipo la adaptabilidad de manera que los participantes deberán adaptarse a los demás miembros del grupo y encontrar sinergias para poder trabajar juntos, sea cual sea el nivel de afinidad entre ellos.

En esta primera fase los miembros deben encontrarse en las listas, ponerse en comunicación y empezar a trabajar juntos en la distribución de roles, en la organización del calendario de reuniones y en la elección de las herramientas de comunicación.

En relación con la distribución de los roles, cada equipo deberá tener:

- un portavoz, encargado de las comunicaciones entre el equipo y el profesor o con los demás equipos,
- un lector, encargado de la lectura de las definiciones en el juego final de modo claro y rápido a fin de que el equipo contrario tenga la posibilidad de responder el mayor número posible de las mismas.
- un administrador, encargado de subir la tarea completa a campus virtual, así como versión revisada después de la feedback dado por el profesor cumpliendo con los plazos establecidos
- tres miembros de equipo trabajarán como creadores del roscó (el roscó puede ser físico o digital).
- todos los miembros del equipo son creadores de contenido, por lo que todos ellos contribuirán igualmente a la creación de las 28 definiciones de conceptos jurídicos estudiados durante el curso referidos a la materia objeto de la asignatura.

Segunda fase: Consistente en el estudio y materiales, en esta fase todos los miembros del grupo deben estudiar el tema a fin de ser capaces de responder con conceptos a las definiciones plantadas por los demás grupos en sus roscos y a su vez en esta fase deben desarrollar definiciones originales referentes a conceptos analizados durante el curso. En esta fase se procede así mismo a la creación el roscó físico o digital.

Tercera fase: Competición de grupos que se enfrentarán de dos en dos y cada uno de los grupos preguntará al otro las definiciones elaboradas, los diferentes grupos se irán clasificando a semifinales, finales hasta que solo quede un grupo.

Cuarta fase: Reflexión, en la última semana del curso se plantea una reflexión individual, una puesta en común en grupos y una puesta en común en el aula, en la que los alumnos reflexionarán sobre los conocimientos adquiridos, las habilidades trabajadas, las barreras encontradas y las sensaciones que han experimentado a lo largo de la realización de esta práctica.

Uno de los puntos clave estará relacionado con la elaboración del informe por el grupo donde expresa el orden del día de cada reunión, la organización y organigrama del equipo y las herramientas de comunicación que han utilizado.

También cuales han sido las dificultades que han encontrado y como las han resuelto. EL informe debe ir firmado por todos los miembros del equipo.

A través del desarrollo de esta práctica se pretende motivar al alumnado en el aprendizaje de la terminología jurídica utilizada en clase durante el curso, se pretende una asimilación del vocabulario jurídico y comprensión de este a través de la puesta en común de los términos estudiados en clase, por otro lado, se pretende el desarrollo de una selección de *soft skills* o también denominadas habilidades blandas, tales como la comunicación oral, el trabajo en equipo, la colaboración o la habilidad para el aprendizaje.

Como ya se ha indicado anteriormente, través de la elección predefinida de los grupos se pretende el desarrollo de la adaptabilidad y la preparación para trabajar con diferentes personas sean más o menos afines o se haya entablado una relación con anterioridad o no.

Además, se trabajarán la creatividad y la capacidad para resolver problemas, se valora así la creatividad y la investigación en relación con la creación del roscó jurídico, sea este físico o digital, a fin de dotar a los participantes de una idea referente a los que se requiere en este punto, se proporciona el ejemplo de la plataforma Genially (figura 1).

FIGURA 1. Ejemplo de rosco planteado en el aula a modo de ejemplo.



Plantilla de rosco con la plataforma Genially.

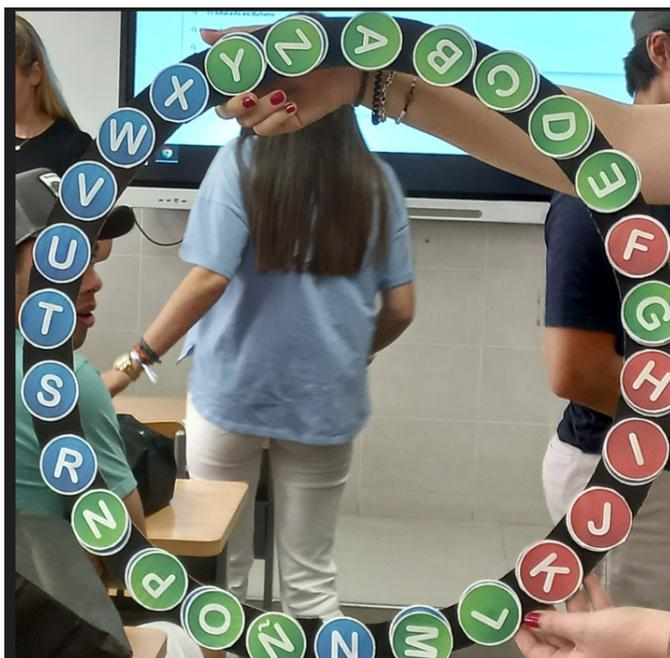
[+ CONSEGUIR ESTA PLANTILLA](#)

Fuente: plataforma Genially.

Además del aprendizaje del lenguaje jurídico, el trabajo en equipo, la colaboración, y la habilidad para el aprendizaje se trabajan la creatividad y la capacidad para resolver problemas Junto con los resultados, se analizarán los diversos métodos de evaluación y la rúbrica de esta actividad.

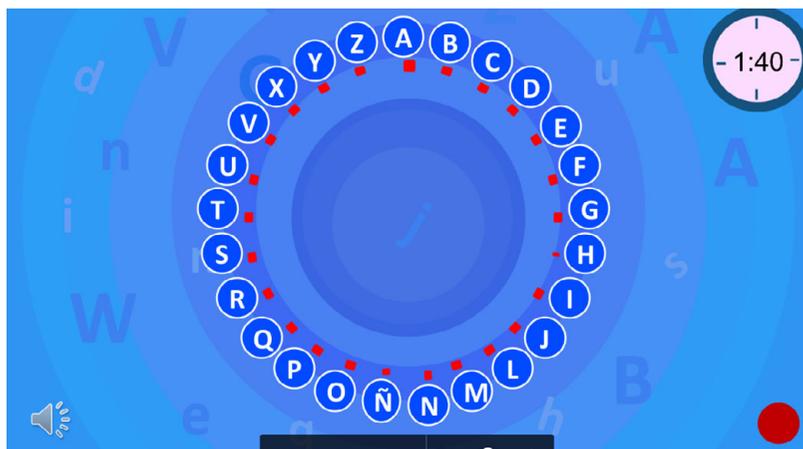
Asimismo, se añade en la rúbrica el apartado creatividad y originalidad por lo que cada equipo creará un rosco distinto, sea mediante el uso de plataformas, herramientas digitales o métodos más rudimentarios como se observa en la figura 2.

FIGURA 2. Fuente. Fotografía tomada en el aula de ADE, asignatura derecho civil durante la práctica del juridi-rosco.



Fuente fotografía de elaboración propia

FIGURA 3. Rosco elaborado por uno de los grupos utilizando la pizarra digital y Power Point con cronometro.



Fuente: Foto de elaboración propia.

4. RESULTADOS

Uno de los éxitos clave fue ver a los estudiantes trabajar juntos como un equipo relacionándose entre sí y trabajando en dirección a la consecución de su objetivo. Para tratar de sondear a los grupos sobre si sentían que el contenido era correcto y que estaban llenado en buena dirección, se solicitó una aportación de feedback y se realizaron actividades de reflexión en varias ocasiones a lo largo del curso.

En la tercera semana, por ejemplo, se utilizó el ejercicio de retroalimentación “detener-iniciar-continuar” o más conocido por su denominación en inglés “*Stop, Start, Continue*”, a través del que los grupos debían parar, reflexionar sobre el trabajo realizado y continuar trabajando en la dirección del objetivo. Se realizó una primera puesta en común sobre cómo se estaba desarrollando la actividad y en esta primera ronda de comentarios, ya había emociones encontradas sobre el trabajo en grupo, aunque la mayoría estaba aprendiendo y disfrutando, algunos sintieron que era una tarea demasiado dura o no estaban cómodos trabajando con compañeros que no conocían o con los que no tenían afinidad.

Algunos aspectos, desde el punto de vista del docente, difíciles de controlar fueron entre otros la aportación desigual de los miembros del equipo o la no participación de algunos estudiantes que no respondieron a tiempo a los mensajes enviados por el administrador del grupo y por el profesor.

La falta de asistencia naturalmente afecta a cualquier actividad relacionada con el grupo, si los estudiantes no están presentes, no pueden participar, sin embargo se pusieron los medios para solventar esta barrera gracias a las herramientas de comunicación y plataformas de colaboración utilizadas por los alumnos, por lo que en este caso la barrera no existía y el porcentaje de participación fue satisfactorio pues el 88 % de la clase de derecho civil realizó la práctica con éxito y el 90 % de la asignatura *Civil Law* participó y alcanzó los objetivos establecidos en la realización de esta tarea.

Es de destacar en este punto que en la rúbrica de la actividad se le da importancia a la comunicación y las herramientas con un apartado de

valoración dedicado exclusivamente a estos aspectos y que se monitorea gracias al informe presentado y firmado por todos los integrantes del grupo.

Los resultados en relación con los objetivos de aprendizaje de los conceptos jurídicos estudiados en el curso han sido positivos y se han reflejado en el examen final, se ha observado una mejor asimilación de la terminología jurídica y una evolución de la madurez en este aspecto observadas en las respuestas de los estudiantes en el examen final.

En cuanto a las habilidades blandas trabajadas se pasó un cuestionario a los alumnos en el que se les preguntaba por su nivel de satisfacción con el juego realizado de 1 a 5 donde el 65 % de los encuestados respondieron con un 4, un 10% con un 5 y el resto con un 3. Se preguntó seguidamente si les ha parecido interesante aprender derecho mediante un juego educativo, con una valoración de 1 a 5 (siendo 1 No mucho y 5 mucho), de nuevo el resultado de esta pregunta es bastante positivo y motivador pues el 85 % respondió con un 5.

Se ha preguntado asimismo si consideran que puede ser útil el uso de juegos para mejorar la motivación y de nuevo el resultado ha sido muy positivo con una respuesta afirmativa del 85% de los encuestados.

Se les proporcionó en el mismo cuestionario un listado de habilidades trabajadas en el que se les pedía que marcarán aquellas que consideraban haber trabajado, desarrollado o mejorado durante la realización de esta tarea, de entre las *soft skills* indicadas por la mayoría de los alumnos destacan el trabajo en equipo, la capacidad de comunicar y aptitud social, resolución de problemas, habilidad para el aprendizaje y la capacidad crítica y autocrítica.

Se preguntó a los alumnos si cambiarían algo del juego aplicado en clase, algunas de las respuestas recibidas fueron relacionadas con el tiempo del juego en la competición final, con la formación de los grupos, con la forma de la exposición del juego en clase, sobre la complicación en la distribución de roles, algunos alumnos indican que a veces recaen en la misma persona diferentes roles y se produce desigualdad en la repartición de tareas, por ejemplo. Todos estos sentimientos y las observaciones son, de hecho, un reflejo de cualquier colaboración en el mundo real.

5. CONCLUSIONES

La gamificación es un enfoque efectivo para individualizar el aprendizaje, a través del estudio de la experiencia objeto de este capítulo se observa como aumenta la motivación y los estudiantes se involucran en la realización de la práctica y estudio de la materia en un modo alternativo. La gamificación, ayuda a los estudiantes a interactuar y comprometerse más emocional, cognitiva y conductualmente con materiales educativos y con otros estudiantes de manera significativa en actividades educativas, lo que aumenta la capacidad del estudiante para ser creativo y satisfacer sus necesidades emocionales y necesidades sociales como la libertad, la seguridad, el liderazgo y la autorrealización.

Sería productivo aumentar la conciencia de los centros educativos sobre los beneficios que puede suponer la gamificación a través de su inclusión en el desarrollo curricular, no dejando de lado la importancia del diseño de los juegos tomando en consideración las características del alumnado, de la materia y de los conceptos técnicos y habilidades blandas que se pretenden desarrollar.

Este trabajo se centra en guiar a los estudiantes a colaborar, mediante la realización de ejercicios que les permitan hablar unos con otros, aprender unos de otros y trabajar juntos, mientras desarrollan otras habilidades técnicas y blandas. Creo que dar a los estudiantes una tarea simple pero diferente como la establecida para este propósito inevitablemente fomenta la creatividad y la interacción entre pares.

El ejercicio ha resultado, de hecho, en resultados creativos, originales y únicos, un ejemplo de esto es que cada rosco es diferente y único, pero en todos ellos las descripciones y términos jurídicos son correctos.

El enfoque colaborativo adoptado a la asignatura también admite una experiencia más emocionante, una experiencia de aprendizaje, con la que los estudiantes se involucran más fácilmente y disfrutan más.

Es importante no dejar de lado la parte del docente, el cual a su vez se encuentra en un aprendizaje continuo y desarrollo de sus habilidades de modo paralelo al de los alumnos.

8. REFERENCIAS

Cathy n. Davidson. (2020). the new education. New York: basic books

Deterding S., Dixon D., Khaled R. y Nacke L. (2011). From game design elements to gratefulness: defining gamification

Huotari K., Hamari J. (2012). Defining Gamification - A Service Marketing Perspective

Marín Salmerón, A. (2020). El Jurídi-Rosco. Ludoteca Jurídica de la Universidad de Almería

LA UTILIZACIÓN DEL BREAKOUT EDU PARA EL APRENDIZAJE Y REPASO DEL DERECHO DE LA NAVEGACIÓN MARÍTIMA

ALBANO GILABERT GASCÓN
Instituto de Derecho del Transporte (IDT)
Universitat Jaume I de Castellón

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace unos años, es habitual encontrar en las aulas universitarias el empleo de diversas herramientas de gamificación destinadas a favorecer la motivación del alumno, mejorar su comprensión de la asignatura y, en definitiva, ayudarle a alcanzar sus objetivos académicos. Y es que, son numerosos los académicos que sostienen que “las TIC, y en especial las tecnologías móviles, promueven aprendizajes significativos y enriquecen las oportunidades educativas” (Sierra Daza, Fernández Sánchez, 2019). Por ello, “[l]a implementación de nuevas metodologías docentes en el aula de Educación Superior es uno de los retos a los cuales nos enfrentamos los docentes universitarios. Se ha constatado la utilidad de este tipo de metodologías para la adquisición de nuevos conocimientos y competencias necesarias en el entorno académico y profesional” (Galvis Domenech et al, 2021)

De todas las actividades y juegos que se han utilizado para tal fin, una de las más novedosas es la conocida como “Breakout EDU”, una actividad en la que el alumnado ha de superar un conjunto de pruebas para obtener una clave numérica que le permita abrir un candado.

Por medio del presente se expone una de las actividades llevadas a cabo en el marco del proyecto de innovación docente realizado durante el curso 2021/22 en la asignatura de Derecho de la Navegación y del Transporte, del grado en Derecho de la Universitat Jaume I de Castellón. En

particular, se expondrán los objetivos de este proyecto (*sub II*), de su metodología (*sub III*), es decir, la contextualización de la actividad (*sub 1*), la metodología (*sub 2*) y el desarrollo de la actividad (*sub 3*). Por último, se expondrán tanto los resultados (*sub IV*) como las conclusiones (*sub V*) que extraemos de esta experiencia de innovación docente.

2. OBJETIVOS

Este trabajo es el resultado de una actividad llevada a cabo en el marco de un programa de innovación docente para profesorado novel desarrollado en la Universidad en la cual imparto docencia. El propósito de este proyecto era tanto aumentar la motivación de los alumnos como permitirles afrontar con mayor seguridad el examen final por medio de la consolidación de los conocimientos teóricos expuestos en clase. Asimismo, en el momento de desarrollar el proyecto de innovación se fijaron otros objetivos, como los siguientes:

- Despertar un alto grado de interés en los alumnos
- Lograr una mayor intervención del alumnado en el proceso de aprendizaje.
- Afianzar los conceptos relacionados con el Derecho de la Navegación marítima
- Conseguir que exista un gran interés de los alumnos en la asignatura
- La satisfacción de la práctica totalidad del alumnado.
- Introducción de las TIC

3. METODOLOGÍA

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD: LA GAMIFICACIÓN EN LA ASIGNATURA DE DERECHO DE LA NAVEGACIÓN

La actividad que se va a desarrollar a continuación se ha implementado durante el curso 2021/22 en la asignatura de Derecho de la Navegación y del Transporte (6 ECTS). Tal como consta en la guía docente de la asignatura, esta es una asignatura optativa del grado en Derecho, que se imparte durante el primer cuatrimestre del cuarto curso del grado. Esta

asignatura está “dedicada al estudio del régimen jurídico de los contratos de transporte y del Derecho de la navegación marítima” y, a través de ella “[s]e pretende que el estudiantado conozca de forma completa y actualizada la normativa en la materia y adquiera las habilidades necesarias para interpretar los contratos más frecuentes en la práctica”.

Por cuanto se refiere al temario, la asignatura se divide en dos partes: la primera, sobre el Derecho de la navegación marítima (3 ECTS) y la segunda, sobre transporte terrestre, aéreo y multimodal (3 ECTS). En el caso de la actividad que se analiza, habida cuenta de que la docencia asignada se correspondía con los 3 ECTS de la parte de Derecho de la Navegación marítima, la actividad versaba sobre el temario comprendido en esta parte.

En particular, esta primera parte de la asignatura está compuesta por los siguientes ocho temas: 1) el Derecho de la navegación marítima; 2) los vehículos de la navegación; 3) los sujetos de la navegación; 4) contratos de utilización del buque; 5) contratos auxiliares de la navegación; 6) accidentes de la navegación; y 7) los seguros marítimos.

3.2. METODOLOGÍA: DE LA LECCIÓN MAGISTRAL A LA GAMIFICACIÓN

En primer lugar, la metodología predominante de la asignatura se basaba en el método tradicional de la clase magistral, es decir, mediante la exposición de todos los temas que comprendían la asignatura. Junto a ello, las distintas formas de gamificación se han utilizado de forma complementario o como medio de repaso de los contenidos teóricos que se han ido exponiendo a lo largo del curso. Son varias las actividades que se han realizado durante el desarrollo de la asignatura. Sin embargo, por medio de este trabajo se analiza una de las actividades realizadas, que tuvo durante las últimas clases de la asignatura: el *Breakout EDU*.

3.3. EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Tal como se ha señalado, los juegos de Escape room “are a form of live action, team-based game in which participants are given a fixed amount of time (usually an hour) to discover clues, solve puzzles, complete tasks, and escape from a locked room” (Peleg et al., 2019), es decir, una

actividad en el que varias personas han de colaborar para lograr, a través de la superación de una serie de pruebas o misiones, salir de una sala cerrada (Sierra Daza, Fernández Sánchez, 2019).

Por consiguiente, cuando ello se aplica en el ámbito educativo, la actividad se convierte en un juego en el que los alumnos, bien sea de forma individual o en grupo, están encerrados en una sala virtual de la que deben salir a través de superar varias misiones, que, normalmente, consisten en responder cuestiones sobre el temario.

Otra de las modalidades de esta actividad es el *Breakout EDU* o Breakout educativo, que fue la que nosotros implementamos en la asignatura de Derecho de la Navegación y del Transporte. En este caso, los alumnos no deben salir de una sala, sino que, a través de superar varias misiones, deben obtener un código numérico que les permita abrir un candado o caja fuerte (Jorge Trujillo, Díaz Cabrera, 2021).

El motivo que nos llevó a utilizar este tipo de actividad en la asignatura de Derecho de la Navegación y del Transporte es que se ha considerado que estas actividades forman parte de “las nuevas estrategias metodológica gamificadas empleados con el propósito de ofrecer nuevos escenarios relacionados con la innovación que generen impacto en el aprendizaje, y permiten aplicar mecánicas y dinámicas de juego cuyo potencial se traduce en volver más fluida la interacción entre el docente y el discente” (Méndez Domínguez et al, 2021).

Igualmente, se ha señalado que “la escape room como estrategia de aprendizaje, promueve la motivación y genera un mayor compromiso del alumnado con el aprendizaje”, de tal forma que “la aplicación de este juego en el aula facilita la asimilación de contenidos presentes en áreas curriculares, involucrando de forma activa al alumnado con su proceso de aprendizaje” (Sierra Daza, Fernández Sánchez, 2019).

En nuestro caso, decidimos contextualizar la actividad con la Universidad en la que se imparte esta asignatura y en la popular serie “La casa de papel”. Para la creación del juego, se utilizó la plataforma “Genially”, una web gratuita que permite crear tanto presentaciones como distintos juegos educativos.

FIGURA 1.



Fuente: app.genial.ly

Asimismo, con el objeto de mejorar la capacidad de trabajo en equipo de los alumnos, decidimos organizar la actividad en 5 grupos. Cada uno de estos grupos representaba a un personaje distinto de la casa de papel.

FIGURA 2.



Fuente: app.genial.ly

Como hemos dicho, la actividad estaba basada en la popular serie de la casa de papel, y su misión llevaba como título “En búsqueda del 10”. Esta

estaba compuesta por tres destinos, los cuales, virtualmente, se correspondían con lugares de la Universidad. Así, los alumnos estaban en ella en búsqueda del 10 en la asignatura de Derecho de la Navegación y del Transporte. Para lograrlo, debían superar tres misiones/destinos que les permitirían acceder a la caja fuerte donde se hallaba el mencionado 10.

En particular, en cada uno de los destinos, los alumnos debían responder a tres cuestiones del temario. Si acertaban la respuesta, pasaban a responder la siguiente cuestión. En caso contrario, debían volver a comenzar por la pregunta 1 del destino en el que se encontrasen. Tras acertar las tres preguntas de cada destino, obtenían un número. A continuación, debían volver al menú principal y entrar sobre el siguiente destino.

FIGURA 3.



Fuente: app.genial.ly

En cuanto al contenido de cada una de estas misiones o destinos, para realizar esta actividad elegimos tres temas de la asignatura: los vehículos de la navegación (“Destino 01”); los contratos de utilización del buque (“Destino 02”); y la figura del naviero y su responsabilidad (“Destino 03”). A continuación, se muestran las preguntas realizadas en cada uno de estos destinos.

FIGURA 4.



Fuente: app.genial.ly

3.3.1. Destino 01. Los vehículos de la navegación

Como se ha dicho, el “Destino 01” versaba sobre el tema de la asignatura correspondiente a los vehículos de la navegación. Al pulsar sobre este destino en el mapa, a los equipos les aparecía una pequeña descripción/introducción. En este caso, la misión comenzaba en el edificio del rectorado de la Universidad, y el texto decía lo siguiente: “El Profesor os indica que entréis en la Universidad y os dirijáis al Rectorado. En la última planta se encuentra el primer número de la caja fuerte, pero, para acceder a él, primero debéis asesorar a Raquel Murillo, que quiere vender el buque "Estocolmo" y encargar la construcción de uno nuevo al astillero "Palermo". Si le asesoráis correctamente, avanzaréis”. En él se realizaban las siguientes tres cuestiones:

PREGUNTA 1: Raquel Murillo quiera saber qué elementos debe entregar cuando venda su buque.

Opción A:

- Salvo pacto en contrario, comprende las partes integrantes, los pertrechos y los accesorios.
- Para ello, se realizará un inventario detallado que identifique los elementos que son objeto de venta.
- A falta de inventario, se entenderá comprendido en la venta lo que resulte de la Sección de Buques del Registro de Bienes Muebles

Opción B:

- Salvo pacto en contrario, partes integrantes y pertrechos.
- Para ello, se realizará un inventario detallado que identifique los elementos que son objeto de venta.
- A falta de inventario, se entenderá comprendido en la venta lo que resulte del Registro de Matrícula.

Opción C (correcta):

- Salvo pacto en contrario, partes integrantes y pertrechos.
- Para ello, se realizará un inventario detallado que identifique los elementos que son objeto de venta.
- A falta de inventario, se entenderá comprendido en la venta lo que resulte de la Sección de Buques del Registro de Bienes Muebles.

PREGUNTA 2: Mientras encuentra comprador, Raquel Murillo encarga la construcción del nuevo buque, pero quiere saber cuál es el plazo de entrega y qué ocurre si el astillero entrega el buque más tarde de esta fecha.

Opción A (correcta):

- El plazo de entrega es el que libremente estipulen las partes.

- El comitente tendrá derecho a resolver el contrato si el retraso es culpable y supera los 180 días.

Opción B:

- El plazo de entrega es de 180 días.
- Transcurrido este plazo, el comitente tendrá derecho a resolver el contrato, con independencia de que el astillero haya actuado negligentemente.

Opción C:

- El plazo de entrega es de 30 días.
- El comitente tendrá derecho a resolver el contrato si el retraso es culpable y supera los 180 días.

PREGUNTA 3: Raquel Murillo ya ha recibido el nuevo buque, al que llama "Lisboa". Ahora quiere saber si debe inscribirlo en algún sitio y si esta inscripción es obligatoria o potestativa.

Opción A:

- El buque deberá inscribirse en el Registro de matrícula y en la Sección de Buques del Registro de Bienes Muebles.
- La inscripción es obligatoria en el Registro de matrícula y potestativa en el RBM.

Opción B (correcta):

- El buque deberá inscribirse en el Registro de matrícula y en la Sección de Buques del Registro de Bienes Muebles.
- La inscripción es potestativa para buques de titularidad pública y para buques o embarcaciones de recreo.

Opción C:

- El buque deberá inscribirse en el Registro de matrícula y en la Sección de Buques del Registro de Bienes Muebles.

- El buque es un bien mueble que debe ser inscrito, en todo caso, en el Registro de matrícula y en el RBM.

3.3.2. Destino 02. Los contratos de utilización del buque

Como se ha dicho, una vez hubieran acertado las tres cuestiones, se les proporcionaba un número y ya podían salir del edificio del rectorado. Tras ello, debían volver sobre el menú/mapa y entrar en el “Destino 02”, el cual se desarrollaba en el jardín de la Universidad. El texto introductorio de esta misión decía lo siguiente: “Ya tenéis el primer número y en el camino habéis sido capaces de deshaceros de César Gandía. Os dirigís al *Jardí dels Sentits* para despistar a los policías que os esperaban a la salida del Rectorado, con la Inspectora Alicia Sierra a la cabeza. Lo que no saben es que contáis con un infiltrado, Benito Antoñanzas, quien promete ayudaros a escapar y daros el segundo número si le asesoráis sobre varios problemas que tiene en su empresa de transporte marítimo, "Helsinki, S.A.". Si os equivocáis, Alicia Sierra os impedirá aprobar el examen”.

En este destino se realizaban las siguientes tres cuestiones sobre el temario correspondiente a los contratos de utilización del buque:

PREGUNTA 1: Para poder atender a todas las demandas, Antoñanzas tuvo que arrendar el buque "Oslo" al armador Arturo Román. No obstante, este ha vendido el buque antes de que finalice el plazo de arrendamiento. ¿Qué posibilidades tiene Antoñanzas?

Opción A (correcta):

- Si el contrato estaba inscrito en el RBM, el nuevo propietario del buque quedará subrogado en el contrato de arrendamiento.
- Si no estuviese inscrito y el comprador no conociese la existencia de este contrato, el contrato quedará extinguido.
- En este último caso, el arrendatario deberá ser indemnizado por el arrendador y el comprador deberá respetar el último viaje.

Opción B:

- Si el contrato estaba inscrito en el RBM, el nuevo propietario del buque quedará subrogado en el contrato de arrendamiento.

- Si no estuviese inscrito, el contrato quedará extinguido, con independencia de que el comprador conociese la existencia del contrato.
- En este último caso, el arrendatario deberá ser indemnizado por el arrendador y el comprador deberá respetar el último viaje.

Opción C:

- Si el contrato estaba inscrito en el RBM, el nuevo propietario del buque quedará subrogado en el contrato de arrendamiento.
- Si no estuviese inscrito, el contrato quedará extinguido, con independencia de que el comprador conociese la existencia del contrato.
- En este último caso, el arrendatario deberá ser indemnizado por el arrendador, pero el comprador no estará obligado a respetar el último viaje.

PREGUNTA 2: Antoñanzas celebra un contrato de fletamento por tiempo para el transporte de cerámica desde Castellón hasta el Puerto de Génova. Las partes del contrato no regulan en el contrato las obligaciones de carga y descarga. ¿A quién corresponden?

Opción A:

- Las operaciones de carga y estiba debe realizarlas el porteador y las de descarga y desestiba el destinatario.

Opción B:

- Las operaciones de carga y estiba debe realizarlas el fletador y las de descarga y desestiba el porteador.

Opción C (correcta):

- Las operaciones de carga y estiba debe realizarlas el fletador y las de descarga y desestiba el destinatario.

PREGUNTA 3: Cansado de tanto trabajo, Antoñanzas decide subcontratar la gestión del buque al gestor naval "Pamplona". Debido a su negligencia, este causa daños a los propietarios de las

mercancías transportadas por Antoñanzas y a otros navieros. ¿Cuál es la responsabilidad de Pamplona?

Opción A:

- Tanto frente a los propietarios de las mercancías como frente a los navieros el gestor naval responde por los daños causados por su negligencia y la de sus dependientes.

Opción B:

- Frente a los propietarios de las mercancías responde el naviero, exclusivamente.
- Frente a los navieros responde solidariamente con el armador si los daños han sido causados como consecuencia de sus actos o de los de sus dependientes.

Opción C (correcta):

- Con respecto a los propietarios de las mercancías, el gestor responderá solidariamente con el armador si al contratar no manifestó que actuaba por cuenta de este.
- Con respecto a los navieros, responderá solidariamente con el armador si los daños han sido causados como consecuencia de sus actos o de los de sus dependientes.

3.3.3. Destino 03. El naviero y su responsabilidad

Por último, tras superar este segundo destino, debían entrar en el “Destino 03”, que se desarrollaba en la biblioteca de la Universidad. La misión que se les encomendaba a los alumnos era la siguiente: “Tras vuestro buen asesoramiento a Antoñanzas, ya contáis con dos números. Decidís refugiaros en la Biblioteca, ante el acecho de Suárez, que ha cubierto todas las entradas y salidas del edificio. Ahora bien, mientras trazáis el plan, una bibliotecaria que está de vuestro lado, Alison Parker, os dice que hay una salida secreta que tiene el tercer número que necesitáis. Pero, para salir, primero deberéis pasar una larga noche de estudio y resolver el examen sobre la responsabilidad del porteador marítimo. ¿Preparados?”.

Aquí se realizaban las siguientes tres cuestiones sobre la figura del naviero.

PREGUNTA 1: La empresa naviera, "Marsella" transporta un contenedor con 500 kg de arcilla. Durante el transporte, se causan daños imputables a este. ¿Qué cuantía reclamará el propietario de las mercancías?

Opción A:

- 666,7 DEG.

Opción B:

- El valor total de las mercancías en destino.

Opción C (correcta):

- 1.000 DEG.

PREGUNTA 2: La empresa naviera, "Marsella" transporta un contenedor con 500 kg de arcilla. Para no tener que responder, en el contrato se le exonera de responsabilidad. ¿Es correcto?

Opción A:

- No, el régimen de responsabilidad del porteador marítimo tiene carácter imperativo, por lo que no puede ni limitarse ni exonerarse su responsabilidad.

Opción B:

- Si se exonera la responsabilidad frente al destinatario, la exoneración de responsabilidad no será válida, salvo que se exonere únicamente la responsabilidad por negligencia.
- En el caso de responsabilidad frente al fletador, se permite exonerar la responsabilidad por negligencia y culpa grave, pero no por dolo.

Opción C (correcta):

- Si se exonera la responsabilidad frente al destinatario, la exoneración no será válida, en ningún caso.

- Si se exonera de responsabilidad frente al fletador, se permitirá siempre y cuando no sea por actuaciones dolosas o con culpa grave.

PREGUNTA 3: ¿Podría el naviero perder el derecho a limitar su responsabilidad?

Opción A:

- Sí, el porteador marítimo perderá el derecho a la limitación si actúa con dolo o culpa temeraria, exclusivamente.

Opción B (correcta):

- Sí, el porteador marítimo perderá el derecho a la limitación si actúa con dolo o culpa temeraria, o si el fletador efectúa una declaración de valor.

Opción C:

- Sí, en el caso de responsabilidad por daños en las mercancías perderá el derecho de limitación si el porteador efectuó una declaración de valor y en el caso de daños por retraso si el retraso se debió a su culpa o negligencia.

3.3.4. La finalización del juego

Tras obtener el tercer número, el equipo debía volver sobre el mapa y hacer clic sobre la caja fuerte que había en el centro de la pantalla. Tras ello, se habría un espacio para introducir el número correcto. Si lo introducían correctamente, se habría la caja fuerte, lo que suponía que habían superado la actividad.

FIGURA 5.



Fuente: app.genial.ly

FIGURA 6.



Fuente: app.genial.ly

5. RESULTADOS

5.1. CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

Para valorar los resultados de esta actividad, se hizo un cuestionario anónimo y voluntario a través de la plataforma “Google formularios”, en la que se planteaban 5 cuestiones, que los alumnos debían valorar con una puntuación de entre 1 y 5. Estas cuestiones eran las siguientes:

1. Con anterioridad ya conocía o había utilizado el *Breakout Edu*
2. Considero que el *Breakout Edu* es fácil de utilizar
3. El *Breakout Edu* me ha facilitado/estimulado el repaso del temario.
4. La realización del *Breakout Edu* me ha permitido solucionar algunas dudas y conocer sobre qué aspectos debo incidir.
5. En general, estoy satisfecho con la utilización del *Breakout Edu* como método de repaso de la asignatura de Derecho de la Navegación y del Transporte.

Igualmente, se añadieron dos preguntas finales de carácter abierto para los alumnos valoraran señalaran lo que más les había gustado y lo que menos. Asimismo, se dejó un espacio de valoración personal.

5.2. LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

Por lo que respecta a los resultados de la encuesta, esta fue realizada por 9 alumnos. Al respecto, destaca la novedad de esta actividad en el ámbito del Derecho, pues ninguno de los alumnos conocía o había utilizado con anterioridad el *Breakout Edu*.

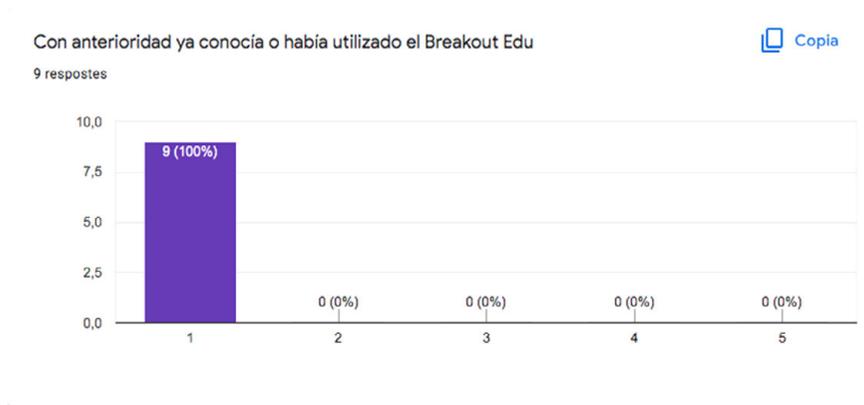
Ahora bien, la experiencia parece haber sido satisfactoria. En efecto, el 55,6% de los alumnos otorgaron la mayor puntuación posible a las actividades, el 33,3% puntuó con un 4 sobre 5 su satisfacción y el 11,1% otorgó una puntuación de 3 sobre 5.

En cualquier caso, conviene destacar que no hubo, en ninguna de las cuestiones planteadas, ninguna votación negativa (es decir, de 1 sobre 5 o de 2 sobre 5), siendo lo más habitual que la puntuación de los alumnos fuera la máxima posible, o de 4 sobre 5. A continuación, se acompañan los resultados de cada una de las preguntas.

5.2.1. “Con anterioridad ya conocía o había utilizado el *Breakout Edu*”

En esta cuestión, el 100% de los alumnos declararon que no habían utilizado ni conocían este tipo de actividad. Por ello, no cabe duda de que su utilización en las asignaturas del grado en Derecho, en general, y en Derecho de la Navegación y del transporte, en particular, es algo totalmente novedoso.

FIGURA 7.

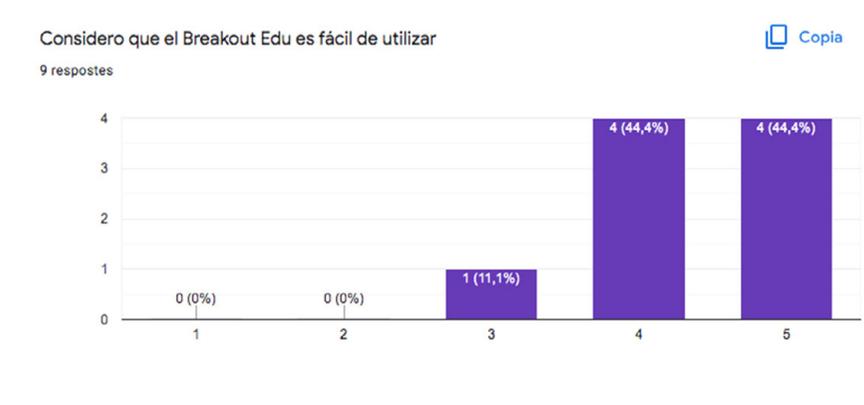


Fuente: Google Forms

5.2.2. “Considero que el *Breakout Edu* es fácil de utilizar”

De los alumnos que participaron en la encuesta, cuatro de ellos (44,4%) puntuaron con 5 sobre 5 esta cuestión; otros 4 (44,4%) otorgaron una puntuación de 4 sobre 4; y 1 (11,1%) de 3 sobre 5. Por ello, podemos señalar que el *Breakout Edu* es una actividad intuitiva y fácil de utilizar.

FIGURA 8.

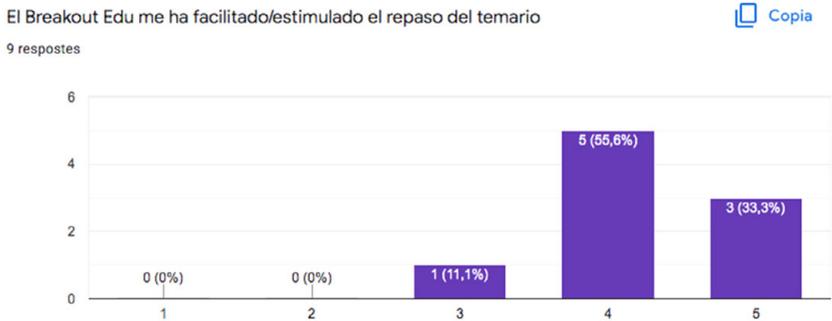


Fuente: Google Forms

5.2.3. “El *Breakout Edu* me ha facilitado/estimulado en el repaso del temario”

En esta cuestión, 3 alumnos (33,3 %) otorgaron una puntuación de 5 sobre 5; 5 alumnos (55,6%) de 4 sobre 5; y 1 alumnos (11,1%) de 3 sobre 5. Por ello, también debemos concluir que el *Breakout EDU* es una buena herramienta para que los alumnos repasen el temario.

FIGURA 9.



Fuente: Google Forms

5.2.4. “La realización del *Breakout Edu* me ha permitido solucionar algunas dudas y conocer sobre qué aspectos debo incidir”

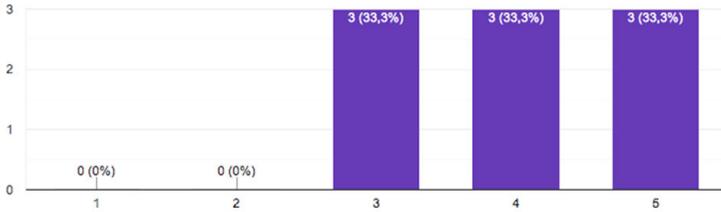
Los resultados en esta cuestión fueron nuevamente satisfactorios, si bien parece que hubo menor unanimidad en la respuesta. Así, 3 alumnos (33,3%) otorgaron la máxima puntuación; 3 (33,3%) un 4 sobre 5; y otros 3 (33,3%) un 3 sobre 5.

FIGURA 10.

La realización del Breakout Edu me ha permitido solucionar algunas dudas y conocer sobre qué aspectos debo incidir.



9 respuestas



Fuente: Google Forms

5.2.5. “En general, estoy satisfecho con la utilización del *Breakout Edu* como método de repaso de la asignatura de Derecho de la Navegación y del Transporte”.

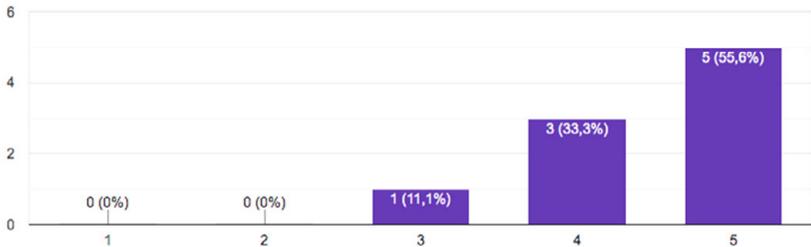
En fin, por lo que respecta a la última cuestión, como ya se ha expuesto al inicio de este apartado, el nivel de satisfacción de los alumnos fue satisfactorio. 5 de ellos (55,6%) otorgaron la máxima puntuación; 3 (33,3%) un 4 sobre 5; y sólo uno (11,1%) un 3 sobre 5.

FIGURA 11.

En general, estoy satisfecho con la utilización del Breakout Edu como método de repaso de la asignatura de Derecho de la Navegación y del Transporte.



9 respuestas



Fuente: Google Forms

5.2.6. Valoración libre

En fin, en cuanto a las valoraciones realizadas por los alumnos en los dos últimos apartados del cuestionario, destacamos los siguientes comentarios positivos:

- “Se realiza el repaso de forma divertida y entretenida cosa que, desde el punto de vista académico, ayuda mucho más a fijar los distintos conceptos. En ninguna asignatura se hace y la novedad es un factor clave en un ámbito de estudio universitario y más en una carrera como es Derecho”
- “Lo que más me ha gustado ha sido que el repaso gracias a este método ha sido más ameno y entretenido”
- “Lo que más me ha gustado de la actividad ha sido lo rápido y eficaz que ha hecho el repaso del temario”.
- “Desde mi punto de vista es una actividad que consigue estimular el repaso del temario y considero que es útil realizar este tipo de actividades”.
- “Me parece un buen programa, bastante dinámico, a través del cual puedes llamar mucho la atención de los alumnos para aprender más sobre un tema”

Asimismo, por lo que respecta a las propuestas de mejora:

- “Tal vez las preguntas hubieses podido ser más difíciles”
- “Me hubiera gustado realizar más actividades de este tipo durante el curso como repaso”
- “algunas preguntas y respuestas eran demasiado largas.”
- “Me hubiera gustado que hubiera habido más preguntas durante la actividad, pues la dificultad me ha parecido correcta. Más actividades de este estilo ayudaría a que los alumnos entendieran mejor el temario.

6. CONCLUSIONES

Desde mi punto de vista, la utilización de la gamificación, en general, y del *Breakout EDU*, en particular, en asignaturas como Derecho de la navegación, como modo de repaso, resultan totalmente procedentes y sus resultados han de calificarse de satisfactorios. Por ello, entendemos que los objetivos fijados al inicio del curso escolar con respecto a este tipo de actividad se han cumplido con éxito.

Con todo, existen ciertos aspectos que son susceptibles de mejora. Así, de los comentarios realizados por los alumnos, llegamos a la conclusión de que quizás hubiera sido más apropiado aumentar el número de preguntas o de misiones y reducir la extensión de las preguntas/respuestas.

En cualquier caso, todo parece indicar que la realización de esta actividad ha permitido a los alumnos repasar aspectos esenciales de la asignatura y, por tanto, afrontar con mayor seguridad el examen final. Por ello, hemos de concluir reiterando que la realización de este tipo de actividades, como método complementario a la lección magistral, facilita el aprendizaje del alumnado.

7. REFERENCIAS

- Galvis Domenech, M.^a J., Muñoz Rodríguez, D. I., Carmona Rodríguez, C., Vazirani Mangnani, S. (2021). Breakout educativo como herramienta innovadora en el Grado de criminología, 982-1001
- Jorge Trujillo, C., Díaz Cabrera, I. C. (2021). La gamificación como propuesta metodológica en la enseñanza del español como L2. Innovaciones metodológicas con TIC en educación, 899-9918. Dykinson
- Méndez Domínguez, C., Villa de Gregorio, M., Bores García, D. (2021). Escape room: un nuevo desafío para el aprendizaje en las aulas. Innovaciones metodológicas con TIC en educación, 938-960. Dykinson
- Peleg, R., Yayon, M., Katchevich, D., Moria-Shipony, M., y Blonder, R. (2019). A lab-based chemical escape room: Educational, mobile, and fun! *Journal of Chemical Education*, 96 (5), 955-960.
- Sierra Daza, M.^a C., Fernández- Sánchez, M.^a R. (2019). Gamificando en el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 101-115. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

ESCAPE ROOM COMO METODOLOGÍA DOCENTE EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

JUAN JESÚS GÓMEZ ÁLVAREZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Con la “nueva normalidad”, surge la necesidad de recuperar ese contacto que perdimos con el alumnado y que, cada vez más, es el protagonista de nuestro “tablero de juego” educativo.

Innovar en la educación resulta en ocasiones una tarea ardua. La rapidez con la que avanza la sociedad, la falta de motivación del alumnado o lo efímero de los recursos que nos ayudan a acercarnos a nuestra materia, suponen un auténtico reto para el profesorado. Parece entonces que cobra sentido la coloquial expresión “*hoy día está todo inventado*”.

En este contexto, ya queda lejos la metodología de clases tradicionales donde el docente impartía la lección y el alumnado ocupaba un segundo plano “escuchando” la clase, sin llegar a desarrollar todas sus capacidades. Se ha demostrado que existen multitud de inteligencias¹ y, en nuestra opinión, el docente debe propiciar que salgan a relucir todas esas habilidades, sin que dejen, ni dejemos de aprender en el camino. Por todo ello, desde el Área de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Almería, de la que es responsable el profesor Fernández Marín, decidimos que sería interesante explorar nuevas opciones en la enseñanza de la materia.

¹ Chura E; Huayanca. P; Maquera, M. (2019). “Bases epistemológicas que sustentan la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en la pedagogía”. Revista Innova Educación [en línea], vol. 1, núm. 4, ISSN: 2664-1496. pp. 590-598. DOI.10.35622/j.rie.2019.04.012.

1.1. ESCAPE ROOM Y EL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

La asignatura de Derecho Financiero y Tributario se imparte en una amplia variedad de Titulaciones en la Universidad de Almería. Así, encontramos: los Grados de Derecho, Gestión y Administración Pública, en la Facultad de Derecho; y los Grados de Finanzas y Contabilidad, Administración y Dirección de Empresas y Marketing e investigación de Mercados en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; además de los másteres en Derecho y Administración Local, así como de acceso a la Abogacía.

Desde que se implementara el Plan Bolonia, nuestra área abogó por tomar una dirección docente de carácter eminentemente práctica en términos metodológicos². Entre las herramientas que se proponen para la enseñanza, además de las tradicionales, cabe destacar *Prezi*³ y *Escape Room*, este último popularmente conocido fuera del ámbito educativo, que potencian la implicación activa del alumno en el aprendizaje.

Aprovechando la amplia diversidad de asignaturas impartidas por el Área de Derecho Financiero y Tributario donde se imparte, se optó por implementar el método del *Escape Room* en la asignatura “*Sistema Tributario Estatal*” del Grado de Gestión y Administración Pública. El reducido número de alumno por clase y la estrecha relación que guarda con otras asignaturas impartidas por dicha área, fueron las razones que nos hicieron elegir esta materia para poner en marcha una experiencia “piloto”.

La escasez de antecedentes –casi nulos– de *Escape Room* aplicados al Derecho Financiero Tributario se nos planteó como un reto en el momento de adaptarla al entorno de los juegos educativos. Por todo ello, consideramos apropiado ponerlo en práctica con un reducido grupo,

² Aguilar Rubio, M., Giménez López, L.Á. Y Luque Mateo, M.A. (2009) “El aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario en el marco del EEES: experiencias desde la Universidad de Almería (I)”, Documentos - Instituto de Estudios Fiscales, Núm. 30, pp. 95-106.

³ Gómez Álvarez, J.J. (2021). “Capítulo 3: Integración de herramientas Tic en el aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario”, en Ortega Giménez A. Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del covid-19), [en línea]. Thomson Reuters- Aranzadi.

observar su desarrollo, analizar los errores cometidos y valorar su viabilidad futura con un mayor número de estudiantes.

2. OBJETIVOS

2.1. ESCAPE ROOM. ¿UN CAMINO SIN SALIDA?

La primera tarea antes de comenzar el diseño del juego fue analizar cuáles eran los objetivos de aprendizaje que necesitábamos abordar. Es decir, qué conocimientos y elementos queríamos que el alumnado aprendiera y pusiera en práctica respectivamente.

Para ello, recurrimos a la guía docente de la asignatura para el Curso 2021-2022⁴ e identificamos cuáles eran los principales elementos de aprendizaje, las competencias básicas generales y la planificación de la asignatura.

Tras esta evaluación, consideramos apropiado centrarnos en el “Bloque III. Imposición sobre la Renta”. En este se estudian, entre otros, la naturaleza y ámbito de aplicación del Impuesto sobre la Renta de Personas Físicas (en adelante, IRPF), los distintos tipos de rentas que configura el hecho imponible (rendimientos del trabajo, del capital mobiliario e inmobiliario, las pérdidas y ganancias patrimoniales, entre otras), así como los elementos de cuantificación y de gestión.

Nuestra actividad se centró en los rendimientos del trabajo, los gastos deducibles del capital inmobiliario y las ganancias y pérdidas patrimoniales⁵. Llegados a este punto, nos resultó esencial documentarnos e investigar sobre el Escape Room en su versión tradicional, para poder adaptarlo e implementarlo a la docencia, de forma que los objetivos de aprendizaje quedaran integrados con el diseño del juego, el mismo

⁴ Guía docente curso 21-22. Grado Gestión y Administración Pública. Asignatura Sistema Tributario Estatal. Disponible en: <https://www.ual.es/estudios/grados/presentacion/plandeestudios/asignatura/0761/61093219>.

⁵ Lejos de acercar al lector el Derecho Tributario, se pretende poner meramente de manifiesto que, en nuestra experiencia, se deben identificar los elementos clave para poder plasmarlos con posterioridad en el diseño del juego.

resultara didáctico para el alumnado y a la vez, una experiencia gratificante para todos los actores.

2.2. UNA BREVE APROXIMACIÓN AL ESCAPE ROOM Y SU DINÁMICA

Aunque no existe un criterio unánime en cuanto a su origen, la mayoría de los autores sitúa el origen de esta herramienta en Japón⁶. De forma sintetizada, el juego consiste en una sala cerrada donde se sitúan los jugadores. Para poder escapar de ella deberán resolver las distintas pruebas y enigmas que encontrarán dentro. Mientras resuelven los retos planteados, tendrán un cronómetro donde el tiempo correrá y serán observados constantemente a través de cámaras y micrófonos. Esto permite que, en cualquier momento, puedan solicitar ayuda en caso de que se paralicen en una parte de la actividad, no consigan avanzar o no sean capaces de solucionarla.

El juego puede desarrollarse de varias formas:

- Lineal. En él los jugadores deberán resolver las distintas pruebas por orden. No podrán pasar a la siguiente sin haber resuelto la anterior.
- Abierta. En esta modalidad, las distintas pruebas no presentan un orden cronológico, sino que los participantes podrán solucionarla en el orden que deseen.
- Mixta. Resultado de la combinación de los modelos anteriores.

En nuestra experiencia, el modelo lineal es el más adecuado por los siguientes motivos. En primer lugar, resulta más sencillo para el diseñador del juego encadenar una prueba con otra. Las pruebas sin un orden cronológico presentan un mayor grado de dificultad en su diseño frente a este modelo, ya que deben estar creadas para no interrumpir la dinámica

⁶ Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I. y Robles, S. (2017). "Room escape at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science." *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, 7(2), 162-171.; en igual sentido: García Lázaro, I. (2019) Escape Room como propuesta de gamificación en la educación. *Revista Educativa Hekademos* [en línea], vol. Año XII, no. 27, pp. 71-79. Disponible en: <https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/177>.

del juego y para que puedan ser resueltas de forma independiente, sin que afecten al resto. En segundo lugar, y más útil para nosotros, nos permite trabajar con varios grupos a la vez y seguir el juego. Pensemos que, en ocasiones, por escasez de recursos o tiempo, solo disponemos de una sala de Escape o un aula, por lo que nos resultará más fácil llevarlo a cabo con varios grupos a la vez, distribuidos por zonas. En tercer lugar, y más importante, esto nos permite a nosotros, en calidad de observadores, analizar cómo interactúan los alumnos entre sí y cómo resuelven los distintos retos del juego, lo que nos ofrecerá la información que necesitamos para valorar y evaluar su progreso académico. No debemos olvidar cuál es nuestro propósito: que el alumno aprenda y desarrolle e implemente sus conocimientos a través de la gamificación⁷.

Aunque a priori pueda parecer complejo el diseño de las pruebas, teniendo en cuenta, entre otras cuestiones, la falta de recursos materiales, sin embargo, cada día contamos con más medios a nuestro alcance, muchos gratuitos y de fácil acceso, que permiten superar los obstáculos iniciales. Podemos resaltar, entre otras, las páginas de acceso abierto donde es posible diseñar pruebas en forma de sopas de letras, crucigramas, puzzles, rompecabezas, traductores de morse, mensajes secretos o códigos, v. gr. A ello se unen materiales como los candados, que pueden ser creados digitalmente mediante códigos QR, lo que facilita aún más nuestra labor.

A lo anterior, se le suma el incipiente auge de esta metodología en las aulas, lo que nos brinda la oportunidad de observar y examinar cómo lo realizan e implementan otros compañeros, plasmándose dichos

⁷ La gamificación como recurso en la educación supone una estrategia "eficaz y motivadora". En este sentido, de forma ejemplificativa: Bastante Granell, V. Y Moreno García, L. (2019). "La enseñanza del Derecho a través de los juegos". ALEA JACTA EST. Revista on-line de gamificación, ABJ y serious games., vol. Núm. 2, pp. 139-195.; Bastante Granell, V. Y Moreno García, L.: (2020). "Plataforma digital Ludoteca Jurídica": una apuesta por la «gamificación» en Derecho". REJIE Nueva época, vol. Núm. 21, p. 25-44.; Papastergiou, M. (2009). Digital Game-Based Learning in high school Computer Science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1–12, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.004>.; Erhel, S., Jamet, E. (2013). Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness. *Computers & Education* (67), 156–167. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.019>.; Sierra, M.C., Fernández-Sánchez, M.R. (2019). "Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior". *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Vol. 18(36), 105-115. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836sierra15Subhash>.

resultados en manuales, artículos en revistas de innovación docente o capítulos de libro⁸. Gracias a la amplia variedad de propuestas y ejemplos, resulta más simple que nunca elaborarlo.

El uso de dispositivos móviles, ordenadores y las distracciones que llevan aparejados es una realidad a la que el docente debe enfrentarse constantemente. Por ello, una metodología dirigida a la interacción real, que promueva la participación, y la concentración prolongada en una actividad, sumados al instinto competitivo, sentimiento de equipo y emoción del juego convierten al Escape Room en una herramienta adecuada para el aula.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO Y STORYTELLING

Nuestra asignatura es una materia dinámica, que está en constante cambio y actualización, que disfruta de una amplia riqueza de términos técnicos y que, tradicionalmente es de las que suelen resultar difíciles para los estudiantes de la rama jurídica. Ello hace que, en ocasiones, el alumno encuentre serias dificultades para mantener la atención durante un periodo de tiempo prolongado, considerando que se encuentra ante una materia árida y difícil de digerir. Con esta constante en la ecuación, la primera dificultad que se planteó era definir las pruebas que queríamos diseñar y qué *storytelling* serviría de sustento.

El *storytelling* o narrativa es la historia que se desarrolla durante el juego y la que, en nuestra opinión, dota al Escape Room de personalidad, haciendo que se despierte el interés del alumno en resolver el enigma.

En nuestro caso particular, sustentamos la historia en unos populares personajes de televisión de color amarillo⁹ que durante un amplio período de tiempo ocuparon el espacio televisivo en la franja horaria de

⁸ VV.AA. (2018) Manual de diseño de un juego de Escape. Instituto de la Juventud de Extremadura. Mérida, pp. 14-114. Disponible en: <http://culturaempresadadora.extremaduraempresarial.es/wp-content/uploads/2018/04/Manual-de-Escape.pdf>.

⁹ Por una cuestión de derechos no se cita expresamente el nombre. Se aporta una breve descripción de los mismos.

sobremesa. La dilatada trayectoria y la enorme popularidad que alcanzaron los convirtieron en los sujetos ideales.

Sumado al elemento anterior, comenzamos con el diseño de las distintas pruebas que debían solucionar para conseguir su objetivo, que no era otro que salir de la habitación con éxito y vencer al resto de contrincantes en el menor tiempo posible.

Se diseñaron un total de 4 pruebas en la modalidad de juego “lineal”. De tal forma que, para poder continuar con la siguiente prueba debían resolver primero la que estaban desarrollando. Esta sería la que les ofrecería la solución para la siguiente.

3.2. DESARROLLO

3.2.1. Prueba 1ª. Enigma, comienza el juego

La primera prueba comienza cuando los alumnos reciben un mensaje de texto de Whatsapp de la mujer del protagonista, en el que se puede ver lo siguiente:

FIGURA 1. Aplicación usada: Fake whats. Disponible en: <https://www.fakewhats.com/generator>.



Fuente: Elaboración propia.

Para la elaboración del mensaje se empleó la aplicación Fake whats. Este recurso nos permite crear un mensaje de texto simulado, ideal para emplear en este tipo de materiales, sin necesidad de escribir o simular una conversación con alguien real. Como se aprecia en la fotografía, tras el mensaje, el protagonista decide ir a la AT (Agencia Tributaria). Una vez allí, se encuentra atrapado en una encrucijada de mesas y ventanillas de las que no puede salir. Por este motivo, los alumnos deberán ayudarlo a poder presentar la declaración de la renta a tiempo y conseguir salir de allí.

Cuando los alumnos se encontraban en clase, recibieron el Whatsapp anterior y un texto con las siguientes instrucciones proyectados en la pantalla de la sala:

«Tendrás cuatro mesas con cuatro pruebas diferentes que deberás resolver para ayudar a Homer a presentar la declaración de la Renta, salir de la oficina de la Agencia Tributaria y llegar a tiempo al bar de Moe para su cita de las 4 con una cerveza bien fresquita junto a Carl, Lenny y Barney.

LEE ATENTAMENTE LAS SIGUIENTES INSTRUCCIONES:

- Cada equipo dispone de 2 bolas que podrá utilizar cuando necesite ayuda. Una vez agotadas esas bolas no dispondrá de más ayuda.
- Cada equipo deberá resolver las distintas pruebas propuestas. No podrá pasar a la siguiente prueba hasta que finalice la anterior.
- Cuando encontréis el símbolo de un QR deberéis de abrir el candado asociado.
- El equipo que finalice la última prueba gana el juego.
- El cronómetro ya está corriendo.»

Como podemos observar, en todo momento se utilizó un lenguaje cercano y distendido. Uno de nuestros objetivos principales era que los alumnos se sintieran cómodos en todo momento, ya que, en ocasiones, ante situaciones nuevas o que salen de la metodología tradicional, se obtiene un efecto contrario al deseado en el alumnado, propendiendo que se sienta reacio a jugar e implicarse en el proceso.

Para el desarrollo de la primera prueba los alumnos tenían el modelo 100 de la declaración de la renta¹⁰, presentado por nuestro protagonista. Estos debían revisar los rendimientos del trabajo y averiguar un código que les serviría para abrir el candado. El primer código del candado sería la cifra obtenida de la suma de los rendimientos netos previos y otros gastos deducibles. La apertura del candado los llevaría a pasar a la siguiente prueba.

FIGURA 2. Página 3 del modelo 100 IRPF.

| Agencia Tributaria | | Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas | | Modelo |
|---|--|---|-----------|--------|
| Teléfono: 901 33 55 33 sede.agenciatributaria.gob.es | | Ejercicio 2021 | | 100 |
| Rendimientos del trabajo | | | | |
| Contribuyente que obtiene los rendimientos | | DECLARANTE | | 0001 |
| Retribuciones dinerarias | | | 20.580,00 | 0008 |
| Total ingresos íntegros computables [(03)+(07)+(08)+(09)+(10)-(11)] | | | 20.580,00 | 0012 |
| Cotizac. Seguridad Social, Mutualidad Funcionarios, deducciones derechos pasivos y Coleg. Huérfanos | | | 1.230,00 | 0015 |
| Rendimiento neto previo [(12)-(13)-(14)-(15)-(16)] | | | 19.350,00 | 0017 |
| Suma de rendimientos netos previos | | | 19.350,00 | 0018 |
| Otros gastos deducibles | | | 2.000,00 | 0004 |
| Rendimiento neto [(18)-(19)-(20)-(21)] | | | 17.350,00 | 0022 |
| Rendimiento neto reducido [(22)-(23)] | | | 17.350,00 | 0023 |
| Rendimientos del capital mobiliario | | | | |
| RENDIMIENTOS DEL CAPITAL MOBILIARIO A INTEGRAR EN LA BASE IMPONIBLE DEL AHORRO | | | | |
| Contribuyente que obtiene los rendimientos | | DECLARANTE | | 0008 |
| Intereses de cuentas, depósitos y de activos financieros en general | | | 188,00 | 0027 |
| Dividendos y demás rendimientos por la participación en fondos propios de entidades | | | 415,00 | 0028 |
| Total de Ingresos íntegros [(27)+(28)+(29)+(30)+(31)+(32)+(33)+(34)+(35)] | | | 603,00 | 0028 |
| Rendimiento neto [(36)-(37)] | | | 603,00 | 0029 |
| Rendimiento neto reducido [(38)-(39)] | | | 603,00 | 0040 |
| Suma de rendimientos de capital mobiliario a integrar en la base imponible del ahorro | | | 603,00 | 0041 |
| Bienes inmuebles | | | | |
| RENTAS INMUEBLES A DISPOSICIÓN DE SUS TITULARES, ARRENDADOS, CEDIENDO A TERCEROS, O AFECTOS A AAEE | | | | |

Fuente: Elaboración propia a partir del Simulador Renta Web 2021. Disponible en:
<https://sede.agenciatributaria.gob.es/Sede/procedimientoini/ZZ08.shtml>.

Como se muestra en la imagen (solucionada) los alumnos debían identificar cuál era el rendimiento que se les pedía. Una vez encontrado, disponían de un código QR en la mesa con el candado digital que debían escanear con su dispositivo móvil. Escaneado el código, les aparecería

¹⁰ Orden HFP/207/2022, de 16 de marzo, por la que se aprueban los modelos de declaración del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y del Impuesto sobre el Patrimonio, ejercicio 2021, se determinan el lugar, forma y plazos de presentación de los mismos, se establecen los procedimientos de obtención, modificación, confirmación y presentación del borrador de declaración del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, y se determinan las condiciones generales y el procedimiento para la presentación de ambos por medios electrónicos o telefónicos.

en pantalla un candado digital donde debían introducir la clave que les permitiría avanzar. Solución: 17330.

FIGURA 3. *Candado original creado para la prueba 1º.*



Fuente: Elaboración propia a través de la página EDUESCAPEROOM. Disponible en: <https://eduescaperoom.com/generador-candado-digital/>.

El uso de estos candados a través de código QR ofrece la ventaja de ser completamente gratuito, fácil de programar y usar. Con unos simples pasos podemos configurar su código, el número de intentos, el tiempo máximo que queremos que esté disponible e, incluso, la imagen de fondo más acorde con nuestra temática. Por ello, lo consideramos el recurso ideal en casos donde estos son limitados o necesitamos elaborar con inmediatez las distintas pruebas. Simplemente, con imprimir el código en un papel o proyectarlo en la pantalla de la sala, los alumnos podrán acceder a él en todo momento.

3.2.2. Prueba 2ª. Crucigrama

Para esta prueba se elaboró un crucigrama consistente en los gastos deducibles de los rendimientos de los bienes inmuebles. Se tuvieron en cuenta un total de nueve gastos. Así:

- Comunidad.
- Conservación.
- Formalización.
- Recargos.
- Reparación.
- Seguros.

- Suministros.
- Tasas.
- Tributos.

Junto al crucigrama se aportaba una hoja con el abecedario español.

FIGURA 4. *Crucigrama*

GASTOS DEDUCIBLES DE LOS RBI

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| C | O | N | S | E | R | V | A | C | I | O | N | Y | A |
| G | J | T | L | R | E | P | A | R | A | C | I | O | N |
| F | O | R | M | A | L | I | Z | A | C | I | O | N | V |
| C | A | I | J | C | J | P | Q | C | K | K | R | Z | J |
| O | X | B | J | K | R | Z | K | Z | X | W | O | X | P |
| M | R | U | V | B | T | Z | F | Y | N | A | X | X | P |
| U | K | T | L | P | A | Q | V | K | V | M | Y | N | D |
| N | J | O | W | M | S | W | O | R | L | J | R | D | L |
| I | J | S | M | B | A | G | I | A | W | C | K | W | K |
| D | Z | K | L | X | S | R | E | C | A | R | G | O | S |
| A | S | X | R | R | D | H | Z | O | R | Q | I | N | A |
| D | S | U | M | I | N | I | S | T | R | O | S | M | F |
| W | M | Y | Z | Z | Z | N | E | W | U | S | Z | S | Z |
| L | K | P | K | Q | A | F | S | E | G | U | R | O | S |

educima.com

COMUNIDAD
 FORMALIZACION
 REPARACION
 SUMINISTROS
 TRIBUTOS
 CONSERVACION
 RECARGOS
 SEGUROS
 TASAS

Fuente: Elaboración propia a través de la página educima. Disponible en: <https://www.educima.com/>.

La herramienta “*educima*” nos permite elaborar cualquier tipo de sopa de letras que deseemos¹¹. Es tan sencillo como introducir las palabras

¹¹ Esta herramienta permite, además de la creación de sopa de letras, el diseño de crucigramas, palabras ocultas, puzles, ajedrez, borradores, entre otros.

que queremos incorporar, seleccionar la dificultad y el programa, de forma automática, nos realizará la sopa de letras que podremos descargar, imprimir o enviar a los alumnos mediante cualquier dispositivo móvil. Junto con el archivo, podremos descargar las soluciones. Tener estas disponibles en todo momento nos facilitará el trabajo, en caso de que un grupo de alumnos tenga alguna duda respecto a la prueba.

Localizados los gastos deducibles, debían ordenar las palabras por orden alfabético, identificar la primera consonante de cada uno de los gastos, eliminar las consonantes repetidas y quedarse tan solo con las tres primeras palabras que no estuvieran repetidas. Una vez hecho esto, debían encontrar la posición en el abecedario que ocupaban estos gastos deducibles. De forma ejemplificativa:

- Comunidad. (Posición 3).
- ~~Conservación.~~
- Formalización. (Posición 6).
- Recargos. (Posición 19).
- ~~Reparación.~~
- Seguros.
- ~~Suministros.~~
- Tasas.
- ~~Tributos.~~

FIGURA 5. Abecedario

A B C D E F G H I J
K L M N Ñ O P Q R
S T U V W X Y Z

Fuente: Internet.

La solución, por tanto, era 3619. Obtenida la clave, se debían introducir, al igual que en la prueba anterior, el código en un candado digital. Este

candado abriría una pequeña caja situada en la mesa contigua, en cuyo interior encontrarían un puzle que debían resolver.

Esta prueba fue, en nuestra opinión, la que mayor complejidad entrañaba para su resolución. Pensemos que, aunque desde la perspectiva de quien diseña el juego pueda parecer fácil, sin embargo, la realidad es mucho más compleja. Una vez hemos creado la prueba, los alumnos deben llegar a las mismas conclusiones que nosotros cuando la creamos. En este caso en particular, debían no solo encontrar los gastos, sino relacionar que la primera consonante correspondía con una posición numérica situada en el abecedario. Aunque, con posterioridad, desarrollaremos en detalle las impresiones y conclusiones obtenidas del desarrollo del juego, pudimos observar que aquellos alumnos que ya habían tenido una experiencia previa con la dinámica del Escape Room, encontraron fácilmente la relación entre las consonantes y la posición en el abecedario.

FIGURA 6. Candado original creado para la prueba 2ª.



Fuente: Elaboración propia a través de la página EDUESCAPEROOM. Disponible en: <https://eduescaperoom.com/generador-candado-digital/>.

3.3.3. Prueba 3ª. Resolviendo el puzle

Para esta tercera prueba se elaboró un puzle de 3 X 3 introducido dentro de una caja que debían abrir y solucionar. El candado de la prueba anterior era el encargado de permitir el acceso donde se encontraba el puzle. Una vez habían resuelto la prueba, en la parte posterior encontrarían una serie de palabras que, a priori, no tenían mucho sentido. Sin embargo, junto a este, encontrarían un documento al que le faltaban palabras para estar completo.

FIGURA 7. Imagen usada y dividida formando un puzle de 3 X 3.



Fuente: Internet.

Las palabras en el reverso eran las siguientes:

TABLA 1. Palabras en el reverso

| | | |
|-------------|----------------|---------------|
| Vender | 4- Permuta | 7- Temporal |
| Ganancia | 5- Cuantificar | 8- Ahorro |
| Transmisión | 6- Mercado | 9- Impositivo |

Estos términos debían posicionarlos en los huecos del texto situado en la mesa, junto al puzle.

El texto en particular se correspondía con uno de los epígrafes del manual práctico de la renta 2021 puesto a disposición del contribuyente en la página web de la Agencia Estatal de Administración Tributaria. Concretamente en el capítulo 11 denominado: “*Ganancias y Pérdidas Patrimoniales, Monedas Virtuales*”¹².

¹² Disponible en: <https://sede.agenciatributaria.gob.es/Sede/ayuda/manuales-videos-folleto/manuales-practicos/irpf-2021/capitulo-11-ganancias-perdidas-patrimoniales/monedas-virtuales/compra-venta-monedas-virtuales-tributacion-inversor.html>.

Uno de los aspectos que más interés suscita entre los alumnos es la tributación de las monedas virtuales, también conocidas popularmente como “*criptos*” o “*criptomonedas*”. Aunque llevan un tiempo instauradas en nuestro ecosistema económico, son cada vez más las monedas virtuales que aparecen, no solo de carácter económico, sino también a nivel social, como las conocidas “*criptomonedas sociales*”. Por este motivo, consideramos apropiado implementar esta última prueba, donde debían situar cada una de las palabras anteriores en los huecos que faltaban y, de este modo, comprender cómo tributa su adquisición y transmisión.

Leer completamente el texto, paso a paso, y aislar de forma individualizada cada uno de los elementos que lo forman los lleva, no solo a prestar y mantener una mayor atención sobre lo que leen, sino a razonar e identificar de forma meticulosa cada uno de los elementos que componen el rendimiento en cuestión. De esta manera, una vez finalizada, comprenderían mejor cuál es la tributación de la criptomoneda y sabrían situarla en el lugar adecuado en la declaración de la renta.

3.3.4. Prueba 4. Simulador Renta Web

Finalizada la prueba anterior, los alumnos recibirían un WhatsApp con el siguiente contenido:

FIGURA 8. Respuesta



Fuente: Elaboración propia. Aplicación usada: Fake whats. Disponible en: <https://www.fakewhats.com/generator>.

Para la resolución del caso debían abrir el simulador¹³ Renta Web disponible en la página de la Agencia Estatal de Administración Tributaria, identificar e introducir la ganancia patrimonial obtenida por la venta de la moneda virtual.

Las instrucciones aparecidas en pantalla eran las siguientes:

«Introduce en el simulador que tienes frente a la pantalla la cantidad en el tipo de rendimiento que corresponda y pincha sobre el botón de resumen de liquidación.

Pincha en vista previa y tras ello, ¿en qué casilla figuran el saldo neto de las ganancias por bitcoin...? Quizás esto te ayude a resolver el último candado».

¹³ Disponible en: <https://sede.agenciatributaria.gob.es/Sede/procedimientoini/ZZ08.shtml>.

Realizado este paso, procedían a validar la declaración de la renta cumplimentada en el simulador. Como resultado de ello ya tenían realizada la declaración de la renta. Finalmente, debían averiguar cuál era el último candado. En este último caso se correspondía con la casilla del saldo neto de las ganancias por bitcoin. Solución: 0424.

FIGURA 9. Resultado

| Integración y compensación de rentas | |
|---|-------------|
| GANANCIAS Y PÉRDIDAS PATRIMONIALES A INTEGRAR O COMPENSAR EN LA BASE IMPONIBLE DEL AHORRO DE 2021 | |
| Suma de ganancias patrimoniales [(1608)+(0324)+(0339)+(0354)+(0386)+(0387)+(0390)+(0393)+(0412)] | 200,00 0424 |
| Saldo neto positivo de ganan./pérd. patrimoniales imputables a 2021 a integrar en la B.I. ahorro | 200,00 0424 |
| Base imponible general y base imponible del ahorro | |
| BASE IMPONIBLE GENERAL | |
| Base imponible general [(420)-(431)+(432)-(433)-(434)] | 0,00 0435 |
| BASE IMPONIBLE DEL AHORRO | |
| Saldo neto positivo de ganan./pérd. patrimoniales imputables a 2021 a integrar en la B.I. ahorro | 200,00 0424 |
| Base imponible del ahorro | 200,00 0435 |
| Base liquidable general y base liquidable del ahorro | |
| DETERMINACIÓN DE LA BASE LIQUIDABLE GENERAL | |
| Base imponible general [(420)-(431)+(432)-(433)-(434)] | 0,00 0435 |
| Base liquidable general [(435)-(491)-(492)-(493)-(494)-(495)-(496)-(497)] | 0,00 0500 |
| Base liquidable general sometida a gravamen [(500)-(501)] | 0,00 0505 |
| DETERMINACIÓN DE LA BASE LIQUIDABLE DEL AHORRO | |
| Base imponible del ahorro | 200,00 0435 |
| Base liquidable del ahorro [(460)-(506)-(507)] | 200,00 0510 |

Fuente: Modelo 100 IRPF. Ganancias y pérdidas patrimoniales. Elaboración propia a partir del Simulador Renta Web 2021. Disponible: <https://sede.agenciatributaria.gob.es/Sede/procedimientoini/ZZ08.shtml>.

Al igual que en los supuestos anteriores, el recurso material utilizado fue el candado digital mediante código QR. Este se encontraba situado en la puerta de la sala del Escape Room. Introducido el código podrían salir de la habitación y dar por finalizada la prueba. Solución: 0424.

FIGURA 10. Candado original creado para la prueba 4º



. Fuente: Elaboración propia a través de la página EDUESCAPEROOM. Disponible en: <https://eduescaperoom.com/generador-candado-digital/>.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos de la aplicación del juego fueron muy satisfactorios. Gracias a lo reducido del grupo, pudimos observar con atención el desarrollo de las pruebas en cada uno de los grupos, los aspectos que presentaban mayores dificultades y los puntos que debían reforzarse para las siguientes clases.

Los doce alumnos que participaron fueron divididos en tres grupos integrados por cuatro alumnos cada uno, numerados de forma sencilla: Grupo 1, 2 y 3.

En este punto, consideramos recomendable que los grupos conformados para esta actividad se encuentren integrados por alumnos que no forman los grupos de trabajo de clase de forma habitual, de tal manera que no tengan una relación estrecha y no estén acostumbrados a trabajar usualmente de forma conjunta entre ellos. En nuestra experiencia, esto los lleva a crear nuevos lazos de conexión social, sin conocer los roles que habitualmente desempeñan sus compañeros, e implicarse de forma más activa, potenciándose el trabajo y la interacción con el resto de los compañeros de clase.

El hecho de ser una “prueba piloto” –era la primera vez que planteábamos algo similar en nuestra área– y no puntuar en la evaluación, llevó a los alumnos a crear un clima distendido y cercano en el trato con el profesor, lo que nos ofreció la posibilidad de observar su interacción sin esa “barrera de separación” que en ocasiones se crea entre docente y discente¹⁴. Gracias a ello, pudimos recabar más fácilmente sus opiniones reales, así como las sensaciones que habían experimentado durante el desarrollo de la actividad.

Éramos conscientes que no se había diseñado un juego perfecto y que podían existir errores y aspectos que no se habían planteado adecuadamente. Precisamente, la experiencia piloto tiene como finalidad detectar los elementos que pueden mejorarse en un diseño futuro. De hecho, tras el análisis de los resultados se han reformulado algunas de las pruebas

¹⁴ Esto no significa que el profesor se convirtiera en “amigo” sino que el clima creado era lejano al habitual de seriedad que se suele dar en una clase tradicional.

del juego y se han diseñado otras nuevas, que se implementarán en futuras actividades.

Una de las inquietudes que teníamos al inicio del juego era saber el tiempo que tardarían en resolver cada una de las pruebas. A este respecto, los 3 grupos que participaron tardaron entre 7:30 y 10 minutos por prueba, a excepción de la segunda. Esta fue la que presentó mayor dificultad debido a que la mayoría de los alumnos no habían acudido a un Escape Room de forma previa. De hecho, el grupo 2 no logró terminarla hasta que transcurrieron un total de 32 minutos, mientras que el grupo 1 la finalizó en un total de 15: 03 minutos. En todos los casos retrasó el inicio de las siguientes pruebas. Lo observado implica que, en opciones futuras, deberemos reformular la prueba segunda para evitar que los alumnos se demoren más de lo habitual y puedan realizarla en un tiempo máximo de 60 minutos.

El tiempo mínimo y máximo en que los alumnos finalizaron fue de 45, 48 y 55 minutos, respectivamente (grupos 1, 3 y 2). Como adelantábamos en el párrafo anterior, el factor tiempo era limitante, más cuando en determinados casos en las clases prácticas disfrutamos de tan solo 1 hora aproximadamente. Por ello, observar cuánto tiempo los llevaba solucionar las diversas pruebas de forma global e individualizada (prueba a prueba) nos ofrece la posibilidad de analizar los aspectos que, en su caso, se deben cambiar.

Otra de las cuestiones que nos planteamos fue si debíamos cambiar el juego con cada grupo. La experiencia previa de Escape Room en otras materias ha demostrado que no. Con normalidad, tanto el grupo que desarrolla las pruebas, como el que está esperando a realizarla— en caso de que hayamos individualizado cada uno de los grupos— no desvelan la respuesta a quien aún no ha realizado el juego, ni el que está esperando desea saberlo. Tenemos innato un sentimiento competitivo (positivo) que nos lleva a desear ganar a nuestros adversarios, y en este tipo de juegos todos compiten contra todos, siendo conscientes que ser el grupo más rápido lo llevará a ser erigido vencedor.

5. CONCLUSIONES

Consideramos que la experiencia ha sido profundamente enriquecedora para los alumnos y el docente. Desarrollar un Escape Room en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario ha supuesto todo un reto del que se han beneficiado ambas partes. La ausencia de modelos anteriores en esta materia y el hecho de ser una asignatura con un alto contenido teórico puede suponer un obstáculo en determinadas circunstancias. Por ello, la creatividad es un requisito indispensable para ayudarnos a diseñar e implementar de manera viable esta metodología.

Entre el diseño teórico de las pruebas y la puesta en práctica o aplicación es inevitable que surjan elementos que interfieran en la dinámica del juego o que aparezcan errores de los que no nos habíamos percatado durante su desarrollo. Es perfectamente habitual que el candado no abra por un error numérico en la configuración, que falte algún elemento en la sopa de letras que interrumpa el juego, o que no encuentren una prueba porque ha sido escondida de forma muy intrincada. Sin embargo, esto es una parte más de la experiencia y consideramos positivo que surjan este tipo de errores que nos permitan ir perfeccionando el juego paso a paso.

La implicación activa de los alumnos se ha acrecentado en relación con la metodología de casos prácticos y clases magistrales tradicionales. Pese a que la muestra era pequeña (doce alumnos), el porcentaje de aceptación por parte de ellos fue absoluto. Todos coincidieron en que la actividad fue entretenida y disfrutaron solucionándola. A ello añadieron que el storytelling les había despertado un sentimiento de nostalgia, lo que resulta profundamente esclarecedor, ya que mejora la conexión con los alumnos y la implicación con el juego.

Por todo ello, consideramos adecuado implementar el Escape Room como metodología en el aprendizaje de la asignatura. El alto grado de implicación de los alumnos, junto con los resultados positivos que nos ofrecen sobre la forma en la que interactúan y asimilan los conocimientos, la convierte en una herramienta de gamificación plenamente útil que, en combinación con otros nuevos métodos de docencia y las nuevas tecnologías, hacen que el alumno mejore en su aprendizaje y mantenga un mayor nivel de atención y motivación.

6. REFERENCIAS

- Aguilar Rubio, M., Giménez López, L.Á. Y Luque Mateo, M.A. (2009) “El aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario en el marco del EEES: experiencias desde la Universidad de Almería (I)”, *Documentos - Instituto de Estudios Fiscales*, Núm. 30, pp. 95-106.
- Bastante Granell, V. Y Moreno García, L. (2019). “La enseñanza del Derecho a través de los juegos” *ALEA JACTA EST. Revista on-line de gamificación, ABJ y serious games.*, vol. Núm. 2, pp. 139-195.
- Bastante Granell, V. Y Moreno García, L.: (2020). “Plataforma digital Ludoteca Jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho”. *REJIE Nueva época*, vol. Núm. 21, p. 25-44
- Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I. y Robles, S. (2017). Room escape at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, 7(2), 162-171.
- Chura E; Huayanca. P; Maquera, M. (2019). “Bases epistemológicas que sustenta la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en la pedagogía”. *Revista Innova Educación* [en línea], vol. 1, núm. 4, ISSN: 2664-1496. pp. 590-598. DOI.10.35622/j.rie.2019.04.012.
- Erhel, S., Jamet, E. (2013). Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness. *Computers & Education* (67), 156–167. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.019>.
- García Lázaro, I.(2019). Escape Room como propuesta de gamificación en la educación. *Revista Educativa Hekademos* [en línea], vol. Año XII, no. 27, pp. 71-79. Disponible en: <https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/17/7>.
- Gómez Álvarez, J.J. (2021). “Capítulo 3: Integración de herramientas Tic en el aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario”, en Ortega Giménez A. *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del covid-19)*, [en línea]. Thomson Reuters- Aranzadi.
- Papastergiou, M. (2009). Digital Game-Based Learning in high school Computer Science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1–12, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.004>.

- Sierra, M.C., Fernández-Sánchez, M.R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Vol. 18(36), 105-115. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836sierral5Subhash>.
- VV.AA. (2018). *Manual de diseño de un juego de Escape*. Instituto de la Juventud de Extremadura. Mérida, pp. 14-114. Disponible en: <http://culturaempresarial.extremaduraempresarial.es/wp-content/uploads/2018/04/Manual-de-Escape.pdf>.
- Villar Lama, A. (2018). Ocio y turismo millennial: el fenómeno de las salas de escape. *Cuadernos de Turismo*, 41, 615-636.

GAMIFICACIÓN CON LAS FICHAS
DE LA CLASIFICACIÓN NACIONAL DE OCUPACIONES
Y EL CUADRO DE ENFERMEDADES PROFESIONALES
ADAPTADA A ESTUDIANTES DE MÁSTER
EN PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES

ANA PATRICIA MOYA RUEDA

*Dpto. Medicina Legal, Psiquiatría y Patología
Facultad de Medicina
Universidad Complutense de Madrid*

ANA MARÍA LÓPEZ PARRA

*Dpto. Medicina Legal, Psiquiatría y Patología
Facultad de Medicina
Universidad Complutense de Madrid*

EDUARDO ARROYO PARDO

*Dpto. Medicina Legal, Psiquiatría y Patología
Facultad de Medicina
Universidad Complutense de Madrid*

1. INTRODUCCIÓN

Las leyes no se enseñan únicamente a los estudiantes de derecho porque el derecho influye de una manera decisiva en nuestra vida y todos vivimos y existimos dentro de un marco legal.

En la formación superior reglada (formación profesional o universitaria) de todos los profesionales se incluyen temarios que abordan la legislación que afecta a su ejercicio profesional, la responsabilidad profesional y otros aspectos en los que se incide con mayor o menor profundidad y extensión y de forma adaptada para el grupo de estudiantes que cursan la misma titulación. Partiendo de la homogeneidad en la formación previa del grupo, se puede programar y diseñar el temario y planificar las actividades prácticas que permitan afianzar los conceptos, la aplicación normativa y su integración en la actividad profesional.

La legislación sanitaria afecta fundamentalmente a todas las profesiones que están contempladas en la Ley de ordenación de las profesiones sanitarias; desde la medicina hasta la farmacia, pasando por la nutrición humana, la terapia ocupacional, etc. Todos los profesionales sanitarios deben tener un conocimiento sólido, amplio y actualizado de la legislación sanitaria en España porque ejercerán su profesión dentro de ese marco legal. El contenido de estas leyes consiste en regular las condiciones de ejercicio y los respectivos ámbitos profesionales, así como las medidas que garanticen la formación básica, práctica y clínica de los profesionales sanitarios.

Por un lado, todos estos estudiantes de ciencias de la salud tienen unos conocimientos previos similares, en lo que se refiere a la legislación sanitaria, que en general no son demasiado exhaustivos. Por otro lado, en el contexto de la gran heterogeneidad de los contenidos de las otras materias que estudian, por tratarse de grados que dan acceso a profesiones bien diferenciadas, comparten temáticas comunes como, por ejemplo, toda lo relacionada con la legislación sanitaria. Esto permite programar e impartir docencia en los casos de asignaturas que cursan estudiantes de diferentes titulaciones sanitarias, como son ciertas asignaturas optativas, ofertadas simultáneamente en distintos grados. En definitiva, podemos decir que los estudiantes tienen unos conocimientos previos similares desde los que se puede iniciar la docencia de una nueva materia. Es decir, es posible impartir ciertas asignaturas a estudiantes procedentes de diferentes grados y, especialmente a los de ciencias de la salud, porque, aunque tienen diferencias en su formación, las partes comunes y la base que tienen, permiten programar asignaturas optativas que puedan cursar estudiantes de diversos grados a la vez.

En el caso de los estudios de máster, podemos encontrar que la procedencia de los estudiantes puede ser muy diversa, como ocurre en el Máster Universitario de Prevención de Riesgos Laborales (UCM) o con el Máster Interuniversitario de Gestión de Desastres (UCM-UPM), y este hecho hace necesaria la adaptación de la docencia a la diversidad de conocimientos previos de los estudiantes que tendrán tras graduarse una misma actividad profesional.

Vamos a exponer el método seguido para facilitar el abordaje de un texto legal con contenido sanitario, a un grupo de estudiantes con perfiles académicos heterogéneos que cursan el Máster Universitario en Prevención de Riesgos Laborales.

1.1. MÁSTER UNIVERSITARIO EN PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES

El Máster Universitario en Prevención de Riesgos Laborales es profesionalizante y capacita para ejercer la profesión de Técnico Superior en Prevención de Riesgos Laborales.

Se imparte en la Facultad de Psicología y en la docencia participan profesores de las facultades de psicología, de derecho, de ciencias políticas y sociología, de ciencias químicas, de ciencias biológicas y de medicina e intervienen profesionales externos que ejercen la prevención de riesgos laborales en diferentes sectores.

La información de admisión, indica que es requisito de acceso acreditar que se está en posesión del título de licenciado, graduado o diplomado universitario, sin más limitación por origen de los estudios. Por esta razón hay gran diversidad de perfiles entre los estudiantes y en un mismo grupo se encuentran graduados en trabajo social, en psicología, en pedagogía, en ingeniería industrial, en ingeniería de prevención de riesgos, en relaciones internacionales, en diseño multimedia, en relaciones laborales, en recursos humanos, en comercio, en ciencia y tecnología de los alimentos, en farmacia, en enfermería, en fisioterapia, en química, entre otros. La mayoría tiene experiencia laboral en actividades distintas a la prevención de riesgos laborales. Algunos de los estudiantes son extranjeros, tanto de la Comunidad Europea como fuera de ella, con lo que la variabilidad en los perfiles y los conocimientos que presentan es todavía más diverso.

Evidentemente, estos han adquirido conocimientos en la legislación que atañe a sus respectivas profesiones y a su ejercicio profesional. Pero en el caso de estudiantes extranjeros, conocen la legislación correspondiente a sus países y, en ocasiones, la legislación española por su residencia actual o su actividad laboral.

Aunque haya en el programa asignaturas que tratan la legislación de forma más amplia, en muchas de las otras asignaturas es inevitable tener que incluir legislación porque la prevención de riesgos laborales está muy regulada y le afectan normativas en muy diferentes aspectos. Tan es así, que es prácticamente imposible que no se repitan ciertos conceptos o que una determinada legislación se aborde en varias asignaturas.

Por ejemplo, en el contexto de las materias de medicina del trabajo o de la higiene industrial, se tienen en cuenta las enfermedades profesionales. Los estudiantes procedentes de grados de ciencias de la salud están familiarizados con las enfermedades, su etiología y terminología. mientras que, generalmente, no conocen cuales son las profesiones u ocupaciones en las que se pueden considerar enfermedad profesional. Los estudiantes de ciencias sociales están más instruidos en los conceptos jurídicos pero, en cuanto a enfermedades tienen escasos conocimientos.

1.2. INTERÉS PARA LOS ESTUDIANTES DE MÁSTER EN PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES

El conocimiento de las enfermedades profesionales resulta muy interesante para los futuros prevencionistas porque entre sus cometidos está la evaluación del lugar de trabajo, del puesto de trabajo así como la adaptación del puesto de trabajo teniendo en cuenta, entre otros, las enfermedades profesionales del caso concreto.

Como hemos visto, los estudiantes del Máster Universitario en Prevención de Riesgos Laborales tienen una procedencia curricular muy heterogénea. Esto provoca que los conceptos y tipos de enfermedad generen confusión cuando se revisa el *Real Decreto* 1393/2007, de 14 de noviembre, por el que se aprueba el cuadro de enfermedades profesionales en el sistema de la Seguridad Social y se establecen criterios para su notificación y registro.

FIGURA 1. Imagen obtenida del RD 1299/2006, de 10 de noviembre, por el que se aprueba el cuadro de enfermedades profesionales en el sistema de la Seguridad Social y se establecen criterios para su notificación y registro. <https://bit.ly/3OM4CqD>.

ANEXO 1
Cuadro de enfermedades profesionales (codificación)

| Grupo | Agente | Sub-agente | Actividad | Código | Enfermedades profesionales con la relación de las principales actividades capaces de producir las |
|-------|--------|------------|-----------|--------|--|
| 1 | | | | | Enfermedades profesionales causadas por agentes químicos |
| | A | | | | METALES |
| | | 01 | | | Arsénico y sus compuestos |
| | | | | | Preparación, empleo y manipulación del arsénico y sus compuestos, y especialmente: |
| | | 01 | 1A0101 | | Minería del arsénico, fundición de cobre, producción y uso de pesticidas arsenicales, herbicidas e insecticidas, producción de vidrio. |
| | | 02 | 1A0102 | | Calcinación, fundición y refinado de minerales arseníferos. |
| | | 03 | 1A0103 | | Fabricación y empleo de insecticidas y anticriptográficos que contengan compuestos de arsénico. |
| | | 04 | 1A0104 | | Fabricación y empleo de colorantes y pinturas que contengan compuestos de arsénico. |
| | | 05 | 1A0105 | | Tratamiento de cueros y maderas con agentes de conservación a base de compuestos arsenicales. |
| | | 06 | 1A0106 | | Conservación de pieles. |
| | | 07 | 1A0107 | | Pirotecnia. |

Fuente: Captura de pantalla de elaboración propia a partir del documento en formato PDF

Concretamente su anexo 1, en el que se relacionan las enfermedades profesionales con las principales ocupaciones capaces de producirlas, tiene una extensión de unas veintiocho páginas y con letra de tamaño pequeño. Además, en muchos casos, no se relacionan claramente con profesiones concretas. Por ejemplo, en las enfermedades causadas por agentes químicos no se hace referencia a una enfermedad concreta. Solamente se menciona la exposición al producto químico sin hacer una mera descripción de la enfermedad que pudiera producir. Después, se relacionan actividades industriales en que hay exposición a la sustancia concreta.

Otro motivo por el que el empleo de la gamificación resulta interesante para los estudiantes de este máster, es porque acuden a clases vespertinas durante cuatro horas presenciales después de completar su jornada laboral por lo que inevitablemente su capacidad de atención puede estar disminuida. En este sentido, en la encuesta de satisfacción realizada al concluir el curso, se han recogido manifestaciones que consideran que debe proporcionarse el temario de forma práctica.

Resulta obvio la dificultad de impartir esta formación de un modo pedagógico y práctico. Se debe descartar el empleo de la lección magistral o que el alumno memorice tal cantidad de información, que sólo deberá emplear a modo de consulta. De modo que el alumno se sienta interesado y motivado por la materia, y que el profesor no se “frustre” ante la

falta de interés de los estudiantes. El empleo de técnicas relacionadas con la gamificación puede ser un recurso aplicable en este caso. La gamificación utiliza las mecánicas del juego para promover el aprendizaje (Kapp, 2012).

1.2.1. Enfermedad Profesional

La definición de enfermedad profesional viene indicada en la Ley General de la Seguridad Social, del siguiente modo (APA?):

Artículo 157. Concepto de enfermedad profesional.

Se entenderá por enfermedad profesional la contraída a consecuencia del trabajo ejecutado por cuenta ajena en las actividades que se especifiquen en el cuadro que se apruebe por las disposiciones de aplicación y desarrollo de esta ley, y que esté provocada por la acción de los elementos o sustancias que en dicho cuadro se indiquen para cada enfermedad profesional.

En tales disposiciones se establecerá el procedimiento que haya de observarse para la inclusión en dicho cuadro de nuevas enfermedades profesionales que se estime deban ser incorporadas al mismo. Dicho procedimiento comprenderá, en todo caso, como trámite preceptivo, el informe del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

El cuadro a que se refiere la definición es precisamente el anexo 1 del del RD 1299/2006 que es motivo de esta propuesta de gamificación.

1.2.2. Ocupaciones en el contexto laboral

La Guía de Valoración Profesional, que fue redactada por médicos inspectores y médicos especialistas en medicina del trabajo, “pretende servir de ayuda para conocer las funciones y tareas asignadas a cada ocupación, las aptitudes y facultades psicofísicas que debe poseer un trabajador para desarrollar una actividad determinada, los posibles riesgos derivados de la actividad profesional y las circunstancias específicas del ambiente de trabajo que puedan incidir en la capacidad laboral de los trabajadores”. Para el análisis de las ocupaciones, éstas se han organizado en la guía siguiendo, siguiendo el sistema de clasificación de las fichas en la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO-11) del Real Decreto 1591/2010, de 26 de noviembre.

Cada ocupación dispone de su ficha que está estructurada en varios apartados. Los más destacables para esta actividad docente, son los de competencias y tareas, las posibles menciones en el cuadro de enfermedades profesionales, los requerimientos psicofísicos de la ocupación y los posibles riesgos y circunstancias específicas. En la figura 2 se puede ver una de las fichas a modo ilustrativo.

FIGURA 2. Imagen obtenida de la *Guía de Valoración Profesional (2014)*, relativa a la ocupación de peones forestales y de la caza.

| Código CNO-11: 9543 PEONES FORESTALES Y DE LA CAZA | |
|---|---|
| GPR: A, B, C, D, J, M | SECTOR DE ACTIVIDAD (CNAE): 01: Agricultura, ganadería, caza y servicios relacionados con las mismas 02: Silvicultura y explotación forestal |
| OCCUPACIONES INCLUIDAS: - Peones forestales - Leñadores - Limpiadores-desbrozadores de montes - Replantadores de árboles en montes - Mantener - Ojeadores | OCCUPACIONES AFINES NO INCLUIDAS: - 6410: Trabajadores cualificados forestales - 6410: Extractores de corcho - 6410: Carboneros (de carbón vegetal) |
| REFERENCIAS: Cualificación profesional (CNCP): actividades auxiliares en aprovechamientos forestales: RD 1179/08, BOE 26/07/08; AGA398_1. Actividades auxiliares en conservación y mejora de montes: RD 1179/08, BOE 26/07/08; AGA399_1 Permisos administrativos: no requiere certificación específica | |
| COMPETENCIAS Y TAREAS: Los peones forestales y de la caza realizan tareas sencillas y rutinarias como el cultivo y mantenimiento de bosques naturales y artificiales, el corte, la tala y el aserrado de árboles. Así mismo ayudan en actividades de caza. Entre sus tareas se incluyen: - cavar hoyos para plantar árboles; - apilar y cargar troncos y maderas; - limpiar la madera de bosques y rabear jóvenes plantaciones; - mantener la guardia sobre incendios forestales; - eliminar las ramas mayores y copas de los árboles, recortar ramas y aserrar troncos en tablas; - operar y mantener sierras mecánicas y manuales para talar árboles, y cortar troncos y ramas en tablas; - recoger semillas, y plantar plantales; - realizar reparaciones menores y mantener caminos forestales, edificios, instalaciones y equipos; - ayudar en actividades de caza | |
| POSIBLES MENCIONES EN EL CUADRO DE ENFERMEDADES PROFESIONALES: - 7301: Hipoacusia o Sordera profesional por ruido - 7301: Enfermedades osteoarticulares o angioneuríticas provocadas por las vibraciones mecánicas 3901: Enfermedades infecciosas o parasitarias transmitidas al hombre por los animales o sus productos y cadáveres - Grupo 6: Enfermedades profesionales por agentes carcinógenos: polvo de madera dura: 6101: Neoplasia maligna de cavidad nasal | |

| Código CNO-11: 9543 PEONES FORESTALES Y DE LA CAZA | GRADO | | | | REQUERIMIENTOS | GRADO | | | |
|--|-------|---|---|---|----------------|-------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| REQUERIMIENTOS | | | | | | | | | |
| Carga física | | | | X | | | | | |
| Carga biomecánica | | | | | | | | | |
| - Columna cervical | | | X | | | | | | |
| - Columna dorsolumbar | | | X | | | | | | |
| - Hombro | | | X | | | | | | |
| - Codo | | | X | | | | | | |
| - Mano | | | X | | | | | | |
| - Cadera | | | X | | | | | | |
| - Rodilla | | | X | | | | | | |
| - Tobillo/pie | | | X | | | | | | |
| - Manejo de cargas | | | X | | | | | | |
| - Trabajo de presión | X | | | | | | | | |
| - Sedentación | X | | | | | | | | |
| - Bipedestación | | | | | | | | | |
| - Estática | | | X | | | | | | |
| - Dinámica | | | X | | | | | | |
| - Marcha por terreno irregular | | | | X | | | | | |
| REQUERIMIENTOS | | | | | | | | | |
| Carga mental | | | | | | | | | |
| - Comunicación | | | | | X | | | | |
| - Atención al público | | | | | X | | | | |
| - Toma de decisiones | | | | | X | | | | |
| - Atención/complejidad | | | | | X | | | | |
| - Aprendizaje | | | | | | X | | | |
| - Dependencia | | | | | | X | | | |
| Visión | | | | | | | | | |
| - Agudeza visual | | | | | | X | | | |
| - Campo visual | | | | | | | X | | |
| - Audición | | | | | | X | | | |
| - Ver | | | | | | X | | | |
| Sensibilidad | | | | | | | | | |
| - Superficial | | | | | | | X | | |
| - Profunda | | | | | | | | X | |

Nota: la agudeza visual será al menos de 0,4.

| POSIBLES RIESGOS Y CIRCUNSTANCIAS ESPECÍFICAS |
|---|
| POSIBLES RIESGOS DERIVADOS DEL AMBIENTE LABORAL: - Inhalación de polvo, humos, gases o vapores - Exposición a ambientes térmicos o lumínicos inadecuados - Exposición a radiaciones no ionizantes - Exposición a sustancias sensibilizantes - Exposición a agentes biológicos |
| POSIBLES RIESGOS DERIVADOS DEL MATERIAL/HERRAMIENTAS DE TRABAJO: - Los relacionados con posturas forzadas, posturas mantenidas y manejo de cargas - Manejo de equipos o herramientas con elementos cortantes, punzantes o perforantes |
| CIRCUNSTANCIAS ESPECÍFICAS DEL MEDIO LABORAL: - Trabajos en intemperie |

Fuente: Captura de pantalla de elaboración propia a partir del documento en formato PDF.

2. OBJETIVOS

En vista de las dificultades planteadas a la hora de abordar la docencia y la idiosincrasia del grupo de estudiantes, los objetivos de la actividad de gamificación son los siguientes:

- Facilitar la comprensión del concepto de enfermedad profesional.
- Manejar textos legales para obtener información útil en los trabajos que deberán desarrollar los futuros preventivistas.

3. METODOLOGÍA

En las clases teóricas se ha explicado la definición de enfermedad profesional, se ha revisado el anexo 1 *del Real Decreto* []/[] de [] de noviembre, por el que se aprueba el cuadro de enfermedades profesionales en el sistema de la Seguridad Social y se establecen criterios para su notificación y registro y se han mostrado otros recursos que tienen información de gran interés para los prevenciónistas, como son la Guía de Valoración Profesional.

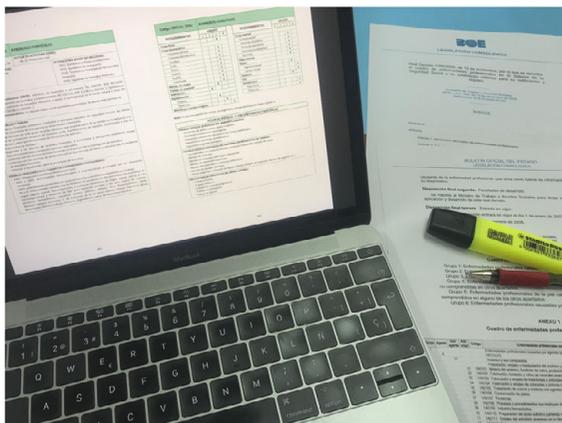
Tras conocer la definición legal de enfermedad profesional se pueden manejar algunos recursos con los que obtener información tanto de las ocupaciones y los riesgos, como de las enfermedades profesionales y afianzar los conceptos y la capacidad del uso de las fuentes documentales.

2.1 MATERIALES NECESARIOS

Para la gamificación los estudiantes disponen de ambos documentos, el cuadro de enfermedades profesionales y la guía de valoración profesional, en formato PDF en su ordenador personal (o en papel) porque se han puesto a su disposición como bibliografía en el campus virtual y, además, se han explicado en clases teóricas (Figura 3). Al poder disponer de los documentos en formato PDF es posible utilizar la herramienta de búsqueda durante la actividad, de modo que se puede buscar en la guía de valoración una ocupación concreta para revisar su ficha.

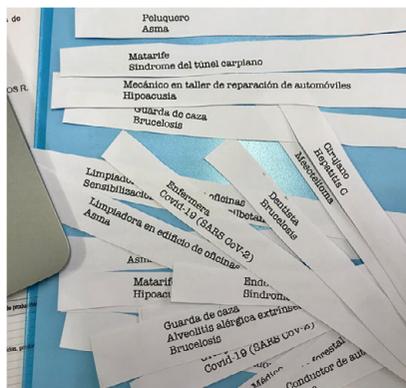
Por otro lado, se preparan en papel unas tarjetas o tiras en las que aparece el nombre de una ocupación y de una enfermedad profesional. En la figura 4 se pueden ver las tiras de papel confeccionadas para esta actividad.

FIGURA 3. Los dos documentos necesarios para llevar a cabo la actividad de gamificación se pueden observar en esta imagen. En la pantalla del ordenador se observa una de las fichas de la Guía de valoración profesional y el cuadro de enfermedades profesionales, del anexo 1 del RD 1299/2006, se ve impreso en papel.



Fuente: Fotografía de elaboración propia.

FIGURA 4. Se muestran las tiras en las que aparece el nombre de una profesión tomada de la Guía de valoración profesional y una de las referencias de enfermedades profesionales del RD 1299/2006. Cada una de estas fichas constituye un reto que debe resolver el estudiante.



Fuente: Material y fotografía de elaboración propia.

Los elementos del aula como ordenadores, pizarras digitales, proyectores y pantallas podrán usarse también durante la actividad.

En principio no hacen falta más materiales porque el resto de la actividad se desarrolla mediante búsqueda de información, como veremos a continuación.

2.2 MÉTODO

Los estudiantes pueden realizar la actividad de forma individual o distribuidos en equipos de dos o tres personas.

Otra opción es que inicialmente lo hagan en equipo y posteriormente participen de forma individual para ganar seguridad.

El formato empleado es el de retos. Deben elegir una de las tiras o fichas con un reto, que será una ocupación o profesión / enfermedad profesional que deberán resolver consultando los documentos en formato PDF que tienen en su ordenador personal.

Las cuestiones que deben resolver son las siguientes:

- Si la ocupación concreta tiene reconocida esa enfermedad profesional concreta.
- Deberán justificar su respuesta y explicar las enfermedades profesionales que están reconocidas para esa ocupación y las actuaciones a desarrollar en prevención de riesgos laborales para evitar la aparición o agravación de esa enfermedad profesional.
- Indicar qué profesiones tienen reconocida esa enfermedad profesional.
- Deberán obtener información de esa enfermedad para conocer cómo afecta a la persona que la contraiga, la evolución y posibilidades de tratamiento.
- Deberán explicar qué medidas de prevención serían aplicables en ese puesto de trabajo y, en su caso, las adaptaciones del puesto de trabajo a considerar para un trabajador.

Al final, los estudiantes deberán realizar microexposiciones en que presenten los retos que han logrado realizar.

Hay que señalar que existe la posibilidad de adaptar esta metodología para usarla con alumnos que no puedan acudir a clase o para grupos que estén recibiendo la docencia en remoto. La primera vez que aplicamos la gamificación en este contexto, algunos estudiantes no podían asistir a clase por encontrarse aislados siguiendo los criterios de salud pública durante la pandemia de Covid-19.

Los estudiantes que asistían a las clases en remoto podían participar de las explicaciones de las clases magistrales y de algunas de las prácticas. En este caso, toda la actividad se desarrollaba en el aula de clase magistral, que estaba dotada con cámara, micrófono y altavoz, lo que permitía a los estudiantes aislados ver y oír lo que se mostraba y hablaba en el aula.

A los estudiantes que estaban participando en remoto, se les facilitaba la posibilidad de elegir una de las tiras con los retos que podían ver a través de la cámara que había en el aula. La transmisión de su contenido la realizaba el docente utilizando el correo electrónico, por se este sistema más discreto y silencioso que leer el contenido en voz alta en la clase.

la participación mediante las microexposiciones, se podía realizar mediante la herramienta que facilitaba la comunicación con los estudiantes que asistían a clase desde sus domicilios. Es decir, podían compartir sus pantallas o los documentos que consideraran de interés.

4. RESULTADOS

La acogida por parte de los estudiantes de esta metodología ha sido muy positiva, dado que ha habido alumnos que han solicitado resolver más retos de los que inicialmente les correspondían.

Además, cuando se realizó la encuesta de calidad del máster, algunos de ellos indicaron que consideraban que, en este tipo de materias, debería priorizarse la aplicación de este método, porque es mucho más participativo y eficaz que la clase magistral y que consiguen entender y pueden aplicar el concepto de enfermedad profesional asociado a la ocupación concreta. Igualmente les da soltura a la hora de buscar información sobre las ocupaciones o puestos de trabajo que deberán evaluar en sus cometidos.

Con respecto a las micro exposiciones de lo que han averiguado al contrastar los documentos, manifiestan que han podido aprovechar sus conocimientos previos, tanto de formación como de su actividad laboral y que se sienten capaces de enfrentarse a resolver tareas similares que les sean encomendadas en el trabajo.

Desde el punto de vista del docente, es muy satisfactorio que aprecien la iniciativa y que pidan que se aplique en más ocasiones.

5. DISCUSIÓN

La gamificación es un método que permite ahondar de forma amena y productiva en el cuadro de enfermedades profesionales, que tiene una extensión de 28 páginas y puede resultar difícil de comprender. Si la docencia se realiza de una forma tradicional, en la que el docente expone el contenido de forma pormenorizada, puede provocar fácilmente la pérdida de interés de los estudiantes. Posiblemente, la falta de ciertos conocimientos influya en la dificultad para abordar la lista de enfermedades. En un foro tan heterogéneo como el de los estudiantes del Máster Universitario en Prevención de Riesgos Laborales es complicado transmitir los conceptos legales. Son necesarias explicaciones que a algunos estudiantes no les hacen falta porque ya las conocen de su formación previa. Si se pretende igualar los conocimientos previos antes de impartir esta materia, posiblemente se deban dedicar muchas horas en al menos dos grupos diferenciados de estudiantes.

Durante esta gamificación, se consigue que todos los estudiantes, independientemente de su origen, es implicados investigando el reto que les ha tocado resolver.

Adicionalmente, permitir que participen, mediante micro exposiciones de la resolución de los retos que les han sido encomendados, consigue de una forma muy amena la adquisición de conocimientos y de procedimientos de trabajo. Además, fomenta la participación de los demás estudiantes que podrán completar el caso con comentarios sobre sus experiencias personales y profesionales que en nuestro caso ha sido muy valioso porque, verdaderos expertos en ciertos temas han podido explicar al resto detalles que de otra forma no son abordables.

En ocasiones los docentes clásicos ven que las actividades de este tipo pueden ser apropiadas para estudiantes en edad escolar o incluso enseñanza secundaria o pregrado, pero no las ven adecuadas para postgraduados. Sin embargo, la impronta que causan en la conciencia y legado de conocimientos y capacidades de los estudiantes de posgrado es muy significativa. De hecho, como hemos visto, ellos la consideran muy apropiada y desean que se emplee más frecuentemente porque con menor esfuerzo les sirve para afianzar conocimientos y capacidades que emplearán en los trabajos académicos y profesionales que esperan realizar próximamente.

Deben tenerse en cuenta las características del estudiantado de los másteres profesionalizantes. Especialmente, se debe tener en cuenta, que los estudiantes suelen llegar a clase después de su jornada laboral y programar clases magistrales clásicas seguramente fomentará el absentismo y lo que clásicamente se conocía como “estudiar por libre”, es decir, basando el aprendizaje en los apuntes que había tomado un compañero que si iba a clase.

Otra ventaja que ven los estudiantes en las actividades de gamificación es que pueden trabajar en clase, completar los trabajos y ser evaluados, en lugar de tener que afrontar más tareas para hacer en el tercer turno, es decir, después de trabajar y de asistir a clase. Parece razonable pensar que se aproveche el tiempo que se dedica a actividades presenciales con el fin de evaluar y disminuir la carga de trabajo individual lo máximo posible. El hecho de que quieran resolver más retos y de que soliciten que se aplique más frecuentemente esta metodología puede ser consecuencia de la ventaja que es poder aprender de forma eficaz a la vez que amena.

6. CONCLUSIONES

La gamificación es un método muy adecuado para poder impartir docencia en materias que pueden resultar poco conocidas a estudiantes de diferentes formaciones y conocimientos previos.

Permite encauzar los diferentes conocimientos previos de los estudiantes, junto con los adquiridos en las clases teóricas comunes, usando las herramientas proporcionadas en las clases magistrales y en el campus virtual, para resolver retos en el contexto de las enfermedades profesionales.

Los estudiantes de posgrado acogen favorablemente este tipo de iniciativas por resultarles más amenas para aprender, integrar y practicar usando los conocimientos y capacidades adquiridas.

Este tipo de metodología puede ser aplicada en otras asignaturas, especialmente en aquellas que sea necesario la utilización de grandes tablas clasificatorias o normas o legislación cuyo abordaje puede ser difícil de abordar y comprender.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos agradecer a los estudiantes de máster su paciencia, comprensión y que hayan compartido sus opiniones, tanto en el desarrollo de las actividades que les proponemos como en los momentos en los que les pedimos su opinión de la asignatura o del máster en general.

8. REFERENCIAS

- Máster Universitario en Prevención de Riesgos Laborales. (2020). <https://psicologia.ucm.es/prevencion-de-riesgos-laborales>. Recuperado 20 de junio de 2022, de <https://psicologia.ucm.es/prevencion-de-riesgos-laborales>
- Real Decreto 1299/2006, de 10 de noviembre, por el que se aprueba el cuadro de enfermedades profesionales en el sistema de la Seguridad Social y se establecen criterios para su notificación y registro. «BOE» núm. 302, de 19 de diciembre de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/11/10/1299/con>
- Instituto Nacional de la Seguridad Social. (2014). Guía de valoración profesional. Instituto Nacional de la Seguridad Social.
- 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. «BOE» núm. 261, de 31 de octubre de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2015/10/30/8/con>
- Real Decreto 1591/2010, de 26 de noviembre, por el que se aprueba la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011. «BOE» núm. 306, de 17 de diciembre de 2010. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/11/26/1591>
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer essential resources for training and HR professionals, Wiley

LA EVALUACIÓN CONTINUA EN DERECHO MERCANTIL A TRAVÉS DE LOS CUESTIONARIOS KAHOOT!

ALBANO GILABERT GASCÓN
Instituto de Derecho del Transporte (IDT)
Universitat Jaume I de Castellón

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, nuestra sociedad ha experimentado grandes cambios, entre los que destaca la integración de las nuevas tecnologías en nuestro día a día. Ello se ha traducido en un aumento significativo de la utilización de dispositivos electrónicos. De conformidad con un el dato publicado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en noviembre de 2021, sobre la encuesta realizada bajo el título "Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares", “el 83,7% de los hogares con al menos un miembro de 16 a 74 años dispone de algún tipo de ordenador (de sobremesa, portátil, tablet...)”. Asimismo, “Casi 16 millones de hogares con al menos un miembro de 16 a 74 años (el 95,9% del total, frente al 95,3% de 2020) disponen de acceso a Internet por banda ancha fija y/o móvil”.

Todo ello ha comportado un aumento en el uso de las TIC, especialmente, entre los más jóvenes. En efecto, de conformidad con el mismo informe, prácticamente la totalidad (el 99,7 por ciento) de jóvenes de entre 16 y 24 años hacen uso de las nuevas tecnologías. Y ello también se ha trasladado al ámbito educativo. En efecto, en la actualidad, junto a las metodologías de enseñanza tradicionales se han introducido nuevos métodos que integran actividades vinculadas a la práctica como los métodos de trabajo cooperativo y basados en proyectos, las simulaciones y casos prácticos, la clase invertida o la gamificación en el aula (conocidas como metodologías «activas»)” (Vicente Mampel, 2020). En particular,

por lo que respecta a la gamificación, la existencia de dispositivos electrónico por la práctica totalidad de los estudiantes “hace que cada vez sea más frecuente el uso de plataformas digitales de gamificación (game based learning) o ludificación en la enseñanza universitaria y, en particular, del Derecho, donde se combinan con la clásica lección magistral que continúa siendo la principal forma de transmisión de los conocimientos en el aula” (Moya Fuentes, Soler García, 2020).

En fin, tras la creación del Espacio Europea de Educación Superior (EES), iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia, ha adquirido gran importancia la evaluación continua (Castañeda Vázquez et al., 2019). Y, precisamente para ello, en los últimos años se ha considerado que la gamificación se erige como una actividad idónea para el cumplimiento de estas exigencias (Basterra Hernández et al., 2019).

Por todo ello, decidimos implementar la gamificación, en general, y el *Kahoot!*, en particular, como medio de evaluación continua. Por medio del presente se expondrá el proyecto de innovación docente llevada a cabo durante el curso 2021/22 en la asignatura de Introducción al Derecho (Mercantil), de los grados en Administración y Dirección de Empresas, Economía y Finanzas y Contabilidad, consistente en utilizar la gamificación como medio de evaluación continua. En particular, tras exponer los objetivos de este proyecto (*sub II*) y contextualizar la actividad (*sub III*), se desarrollará la actividad realizada en el aula (*sub IV*), es decir, la información proporcionada al alumnado (*sub 1*), el momento en que estas actividades se han llevado a cabo (*sub 2*), la dinámica de la actividad (*sub 3*) y el sistema de valoración utilizado (*sub 4*). Por último, se expondrán los resultados de la actividad (*sub IV*).

2. OBJETIVOS

Como se acaba de exponer, este trabajo es el resultado de una actividad llevada a cabo en el marco de un programa de innovación docente para profesorado novel. El propósito de este proyecto era, por un lado, conseguir aumentar la motivación de los alumnos en la asignatura y que consolidasen los conocimientos teóricos expuestos en clase. Por otro lado, quería aprovechar al máximo el porcentaje de la nota destinado a

la evaluación continua, de tal manera que me permitiera, de un lado, observar si los objetivos curriculares estaban se estaban cumpliendo y si los alumnos lo estaban alcanzando, y de otro, si los alumnos estaban comprendiendo el temario y/o había algún aspecto sobre el que era necesario incidir. Por ello, al desarrollar este proyecto de investigación se fijaron como objetivos los siguientes:

- Introducir las TIC en el Aula.
- Consolidar los conceptos relacionados con el Derecho mercantil.
- Aumentar el interés de los alumnos en la asignatura.
- Fomentar la motivación de los alumnos.
- Conseguir una mejor preparación de la asignatura.
- Aumentar la satisfacción del alumnado durante el proceso de aprendizaje.
- Permitir realizar la evaluación continua de una forma lúdica y dinámica.
- Obtener un *feedback* en tiempo real de la comprensión del temario por parte del alumno.
- Aumentar la participación del alumno en el aula.

3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD

3.1. LA GAMIFICACIÓN EN LA ASIGNATURA DE INTRODUCCIÓN AL DERECHO (MERCANTIL)

La utilización de la gamificación en el aula como medio de evaluación continua se ha aplicado, durante el curso 2021/22, en las asignaturas de Introducción al Derecho (Mercantil) para los Grados de Administración y Dirección de Empresas, Economía y Finanzas y Contabilidad de la Universitat Jaume I (3 ECTS). Tal como consta en la guía docente de la asignatura, que consta de 6 créditos (ECTS) de formación básica, y que se imparte durante el primer semestre del primer curso de estos grados, tiene por objeto proporcionar “al estudiantado unos conocimientos y competencias elementales en relación con el Derecho privado patrimonial y el régimen jurídico-mercantil de las empresas.

Al mismo tiempo, sirve de base para otras asignaturas de contenido jurídico que se ofrecen en cursos posteriores del plan de estudios, como la asignatura obligatoria de tercer curso sobre Derecho de sociedades”. Asimismo, conviene puntualizar que esta asignatura se divide a su vez en dos partes: la primera, correspondiente a Derecho civil (3 ECTS) y la segunda correspondiente a Derecho mercantil (3 ECTS). Pues bien, la actividad de innovación docente que se expone en el presente trabajo se llevó a cabo en esta segunda parte, al ser donde impartía docencia.

Desde mi punto de vista, se trata de una asignatura y de un grupo de estudiantes idóneo para realizar este tipo de actividad. Y es que, habida cuenta de que se trata de una asignatura jurídica para unos alumnos matriculados en grados pertenecientes al área de ciencias económicas y, por consiguiente, no jurídicos, los alumnos pueden tener mayores dificultades a la hora de estudiar y estudiar ciertos conceptos y cuestiones esenciales.

Además, al ser una asignatura introductoria, durante el curso se explican conceptos que, si bien son básicos, son muy diversos. En efecto, el temario de la asignatura se divide en los siguientes ocho temas: introducción y fuentes; el empresario y la empresa; el estatuto jurídico del empresario; el Derecho de la competencia y la propiedad industrial; teoría general de las sociedades mercantiles y sociedades personalistas; sociedades mercantiles capitalistas; títulos-valores; y Derecho concursal. Ello sin duda puede dificultar la correcta comprensión del alumno.

Además, también considero que utilizar la gamificación como medio de evaluación en estos grados es conveniente porque la nota final de la asignatura está compuesta por un examen final (85%) que consiste en una serie de preguntas tipo test con cuatro preguntas alternativas, de las cuales, sólo una de ellas es correcta, y por una serie de actividades de evaluación continua (15%). En consecuencia, considero que el avance tecnológico nos ha traído a nuestros días numerosas plataformas que tienen las características para satisfacer los objetivos propuestos en este proyecto, es decir, para conseguir que los alumnos, de una forma lúdica y entretenida, puedan repasar y consolidar conceptos esenciales de la asignatura, tengan la posibilidad de obtener la máxima puntuación posible en el porcentaje destinado a la evaluación continua, se preparen de cara a la evaluación final, y el profesor pueda evaluar el nivel de la clase.

3.2. METODOLOGÍA: LA GAMIFICACIÓN A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA *KAHOOT!*

¡La plataforma empleada para canalizar todos aquellos objetivos y propósitos expuestos, fue Kahoot! *Kahoot!* es una empresa de plataformas de aprendizaje fundada en 2012 por Morten Versvik, Johan Brand y Jamie Brooker, desarrollada en el marco de un proyecto conjunto con la *Norwegian University of Science and Technology* (NTNU). Esta plataforma permite crear, intercambiar y organizar sesiones de aprendizaje que en cualquier lugar del mundo, ya sea de forma presencial o virtual. Para su utilización simplemente se necesita un dispositivo electrónico y conexión a Internet.

3.2.1. Justificación: ¿por qué *Kahoot!*?

Son varias las razones que me llevaron a elegir Kahoot! como la plataforma para implementar mi proyecto de innovación docente. En primer lugar, consideré que su dinámica era muy útil para los alumnos para evaluar sus conocimientos de cara al examen final. En efecto, junto al 15 por ciento de evaluación continua, la nota final de la asignatura se compone de otro 85 por ciento que se corresponde con un examen a final de curso sobre todo el temario. Este examen es tipo test, con 20 preguntas con cuatro respuestas alternativas, de las cuales sólo una es correcta. Habida cuenta de que Kahoot! ofrece la posibilidad de crear cuestionarios idénticos, entendí que era la herramienta idónea.

En segundo lugar, también me decanté por esta opción porque su funcionamiento es muy intuitivo. Como se verá posteriormente, los alumnos simplemente tienen que acceder a una página web o a una aplicación móvil, introducir el PIN del juego y su nombre. Además, es una herramienta muy popular en el ámbito educativo. De hecho, de conformidad con los datos ofrecidos por la propia compañía, ¡Kahoot! ha acogido a 7.000 millones de participantes en cientos de millones de sesiones de aprendizaje desde nuestro lanzamiento en 2013, y es utilizada en muchas instituciones de enseñanza superior de todo el mundo, incluido el 87% de las 500 mejores universidades del mundo.

En fin, el tercer motivo por el que me decanté por esta opción es que para realizar esta actividad los recursos necesarios son mínimos. *Kahoot!* es una herramienta que ofrece una versión gratuita, tanto para el profesor como para el alumno. Es cierto que la plataforma cuenta con versiones *premium* que, a cambio de una cuota mensual, ofrecen al profesor la posibilidad de crear otro tipo de actividades. Sin embargo, los cuestionarios, que era la actividad pretendida, están disponibles en su versión gratuita.

Por un lado, se requiere un ordenador para el profesor, desde el que accederá a la plataforma e iniciará el cuestionario, conexión a internet y un proyector donde aparecerán las preguntas y respuestas alternativas. Esto no supone ningún impedimento, pues prácticamente todas las aulas universitarias de hoy en día cuentan con estos recursos.

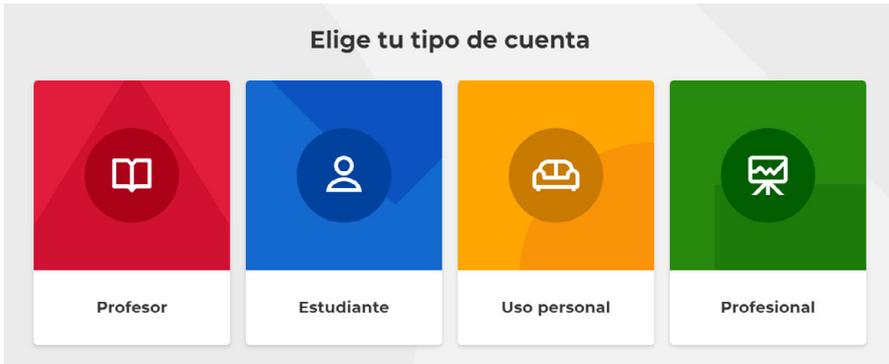
Por otro lado, es necesario que los alumnos cuenten con un dispositivo electrónico, siendo suficiente con un teléfono móvil. Ello tampoco tendría que suponer ningún problema para la implementación del *Kahoot!* En efecto, el 89 por ciento de los jóvenes posee un *smarthpone*, el 75,7 por ciento un ordenador portátil y el 68,8 por ciento una tablet (Ballesteros Guerra, Picazo Sánchez, 2018). En definitiva, “el empleo del *Kahoot* como recurso docente conlleve un coste adicional mínimo, tanto para la propia Universidad como para los estudiantes” (Soto Bernabeu, 2021).

3.2.2. Funcionamiento de la aplicación

Configuración de la cuenta

La utilización del *Kahoot!* Se divide fundamentalmente en dos partes: la fase de preparación y elaboración de los cuestionarios; y la fase del juego. Así, en primer lugar, el profesor ha de crear una cuenta desde la propia página web. Esto es un proceso rápido y sencillo que apenas lleva unos minutos. Para ello, tras entrar en <https://create.kahoot.it/auth/register>, ha de seleccionarse el tipo de cuenta que se quiere crear. La plataforma nos ofrece cuatro posibilidades: “profesor”; “estudiante”; “uso personal”; y “profesional”. Habida cuenta de que la cuenta se crea por el profesor, deberá seleccionarse la primera opción.

FIGURA 1.



Fuente: Kahoot.it

A continuación, la página web ofrece otras cuatro opciones en función del ámbito educativo donde se quiera desarrollar la actividad. Así, se puede elegir “escuela”, “educación superior”, “administración escolar” y “negocio”. Dado que esta actividad se desarrolla en el ámbito universitario, habrá de seleccionarse la segunda opción.

FIGURA 2.



Fuente: Kahoot.it

Una vez realizados estos dos pasos, la página web nos redirige a un último apartado, donde debemos rellenar, por un lado, la dirección de correo electrónico y la contraseña, y por otro, cierta información personal

(fecha de nacimiento, centro de trabajo, etc.). Tras ello, ya contaremos con nuestra cuenta *Kahoot!* A partir de ese momento ya es posible crear los cuestionarios.

La elaboración de los cuestionarios

Este proceso también es muy sencillo, si bien llevará un poco más de tiempo, pues hay que escribir las preguntas y las respuestas alternativas, seleccionando la correcta. Para ello hay que acceder a la pantalla principal de tu cuenta, hacer clic sobre la opción “crear”, que se encuentra en la parte superior derecha de la pantalla y, posteriormente, sobre la opción “Kahoot”.

A partir de aquí comienza la fase de elaboración del cuestionario. Para ello simplemente hay que escribir la pregunta, las cuatro respuestas alternativas (se pueden añadir más) seleccionando la correcta. Tras ello, se repetirá el mismo procedimiento creando tantas preguntas como se desee. Al finalizar, debe hacerse clic sobre la opción “guardar”. Desde este momento, el cuestionario ya estará disponible para ser utilizado en el aula.

FIGURA 3.



Fuente: Kahoot.it

En fin, también es importante apuntar que, al inicio o al final de su creación, es posible configurar ciertos aspectos del cuestionario. Para ello, habrá que hacer clic sobre la opción “Configuración” que aparece en la

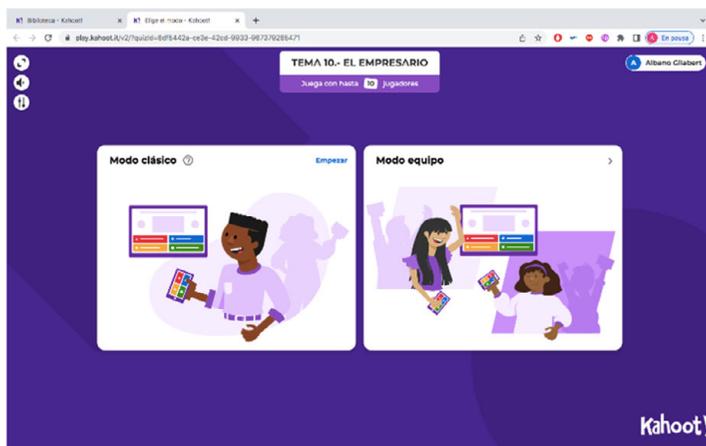
parte superior derecha. Aquí es donde se añade el título al cuestionario (obligatorio) y una descripción de este (opcional). Igualmente, desde este apartado se puede seleccionar la carpeta donde se guarde el cuestionario, el idioma y la visibilidad. Sobre este último aspecto, es importante seleccionar el modo “privado”. De lo contrario, el formulario estaría disponible para cualquiera y los alumnos podrían acceder a él con anterioridad a la realización de la práctica.

La ejecución del juego

El día de la práctica, mediante el ordenador y el proyector de la clase, el profesor debe entrar en la plataforma *Kahoot!* con su usuario y contraseña, dirigirse al apartado “Biblioteca” y seleccionar, de entre los creados previamente, el cuestionario que quisiera realizar.

Tras ello, el profesor ha de seleccionar si quiere realizar la actividad en “modo clásico” (es decir, individual) o “modo equipo”. En nuestro caso, habida cuenta de que se trataba de una actividad de evaluación, la realizamos siempre mediante el “modo clásico. A continuación, en el proyector/ordenador del profesor aparece un código o PIN, que es el correspondiente a la sala donde se va a desarrollar el cuestionario.

FIGURA 4.



Fuente: Kahoot.it

FIGURA 5.



Fuente: Kahoot.it

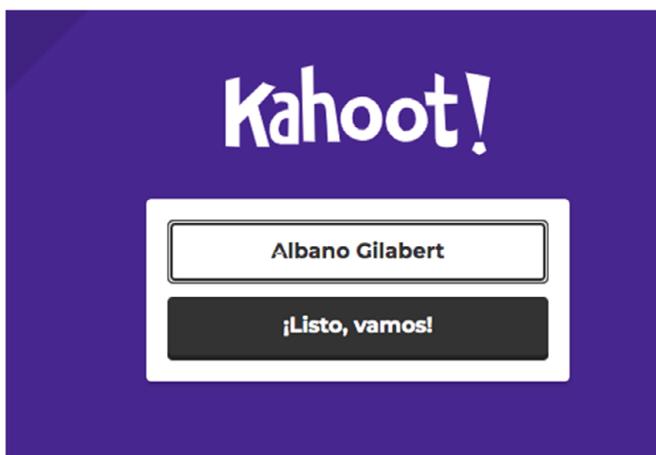
Tras ello, los alumnos deben acceder a la dirección web <https://kahoot.it/> o a la aplicación *Kahoot!* desde sus dispositivos electrónicos (ordenador, *tablet* o *smartphone*), insertar dicho código e introducir un nombre. Este nombre puede ser ficticio o real. En nuestro caso, habida cuenta de que se trataba de una actividad evaluable, se pidió a los alumnos que introdujeran su nombre y apellido para evitar confusiones posteriores.

FIGURA 6.



Fuente: Kahoot.it

FIGURA 7.



Fuente: Kahoot.it

Una vez se han conectado todos los presentes, el profesor debe hacer clic sobre el botón “empezar”. Es aquí donde da comienzo la actividad.

4. METODOLOGÍA

4.1. INFORMACIÓN AL ALUMNADO: TIPO DE ACTIVIDAD, FECHAS Y CONTENIDO DE LAS PRÁCTICAS

Dado que la realización de esta actividad ha de desarrollarse necesariamente en el aula, al inicio del curso, junto a la explicación de los criterios de evaluación, se explicó al alumnado que el 15 por ciento correspondiente a la evaluación continua iba a consistir en la realización de cuestionarios mediante la plataforma *Kahoot!* Igualmente, se les proporcionó un calendario de las fechas en que estas prácticas evaluables se realizarían. De esta forma, los estudiantes sabían con antelación suficiente cuando iban a ser evaluados, de tal manera que podrían preparar y repasar el temario objeto de la práctica por anticipado.

Asimismo, dado que el tiempo disponible para desarrollar estas actividades junto a las clases teóricas no era excesivamente amplio, debimos organizar las prácticas en varios bloques. Por ello, para el mejor desarrollo de esta actividad, también se le informó al alumnado del contenido

de cada una de las prácticas, es decir, se les indicó los aspectos del temario sobre los que iba a versar cada una de ellas. Para ello, se dividió el temario en cuatro grandes bloques: el primero versaba sobre el concepto de Derecho mercantil y sus fuentes, y la figura del empresario y la empresa; el segundo, estaba compuesto por los temas correspondientes al estatuto jurídico del empresario y al Derecho de la competencia y la Propiedad Industrial; el tercero trataba sobre la teoría general de las sociedades mercantiles y sociedades personalistas y sobre las sociedades mercantiles capitalistas; y el cuarto sobre los títulos-valores y el concurso de acreedores. De esta forma, durante el curso se desarrollaron un total de 5 prácticas: una correspondiente a cada uno de los bloques temáticos, y una última de repaso que versaba sobre todo el temario de la asignatura.

4.2. MOMENTO DE LA REALIZACIÓN

Como se acaba de decir, cada una de estas actividades se distribuían en cuatro grandes bloques temáticos. Con el propósito de evitar que transcurriera demasiado tiempo desde la explicación teórica del temario a la realización de la práctica, se optó por hacerlas en la clase inmediatamente posterior a la finalización de la explicación teórica del temario correspondiente a cada bloque (por ejemplo, el día posterior a la explicación del tema sobre el empresario, se realizó la práctica correspondiente al primer bloque temático).

4.3. DINÁMICA DE LA ACTIVIDAD

Cada una de las prácticas se componía de cuatro ejercicios/cuestionarios: dos por cada uno de los temas del bloque temático. Además, para evitar que la actividad pudiera resultar monótona, el tipo de cuestionarios variaba. Por un lado, se realizaban dos cuestionarios compuestos por 10 preguntas cada uno con cuatro preguntas alternativas, de las cuales sólo una de ellas era correcta, y, por otro lado, los otros dos cuestionarios también constaban de 10 preguntas, pero, en este caso, el cuestionario era de “verdadero” o “falso”.

En cuanto a su desarrollo, tras seleccionar el cuestionario, registrarse los alumnos, y dar comienzo a la actividad de conformidad con lo expuesto

en el anterior apartado, en el proyector del aula aparecía cada una de las preguntas que componían el cuestionario. En función del tipo de cuestionario, en el dispositivo que los alumnos utilizasen para realizar la actividad tenían cuatro colores, correspondientes a cada una de las respuestas alternativas proyectadas en la pantalla del aula (rojo, azul, amarillo y verde) o dos, si el cuestionario era de verdadero o falso.

FIGURA 8.



Fuente: Kahoot.it

FIGURA 9.



Fuente: Kahoot.it

Al respecto, los alumnos debían leer la pregunta y las respuestas que aparecían en el proyector y en el dispositivo que utilizasen para realizar la práctica debían seleccionar la opción que considerasen correcta. Para responder a cada pregunta, disponen de un tiempo máximo. En nuestro caso, se les dio un tiempo de 20 segundos por pregunta. Al finalizar el tiempo, en la pantalla aparecía la respuesta correcta, así como un gráfico con el número de personas que habían elegido cada una de las posibles respuestas.

Tras cada pregunta, realizábamos un repaso de la cuestión, explicando cuál era la opción correcta y por qué eran incorrectas las otras tres. En función del porcentaje de aciertos, dedicábamos mayor o menor tiempo a explicar la cuestión. Es decir, si, por ejemplo, todos los alumnos acertaban la cuestión, la explicación era rápida, pues se entendía que había quedado clara. Por el contrario, si había un 50 por ciento o más de respuestas incorrectas, incidíamos más sobre este aspecto del temario, cerciorándonos de que, tras la explicación, los alumnos lo tuviesen claro. En este caso, no fijamos ningún límite de tiempo, sino que dedicamos todo el tiempo que fuera necesario para explicar y/o aclarar las respuestas.

Tras ello, y con carácter previo a pasar a la siguiente pregunta, en el proyector aparecía un marcador provisional con la posición y la puntuación de cada alumno/participante. Al respecto, conviene destacar que la aplicación utiliza dos criterios para otorgar la puntuación: el acierto y la rapidez. De esta manera, si varias personas aciertan una pregunta, aquella que haya respondido primero obtendrá mayor puntuación que el resto.

Al finalizar todo el cuestionario, se proyectaba una clasificación final, en la que aparecían los alumnos con las tres mejores puntuaciones. Asimismo, tras finalizar la actividad la aplicación genera, de forma automática, un informe en el que aparece, de un lado, información de carácter general, tal como la fecha en que se realizó el cuestionario, el número de participantes, el porcentaje de aciertos y fallos, y, de otro, información más específica, en la que aparece de forma individualizada los resultados globales de cada una de las preguntas y los resultados totales de cada uno de los alumnos. Ello me permitía examinar con detenimiento si la mayoría de la clase había entendido la lección teórica y, de otro, si había algún estudiante con alguna necesidad específica sobre el temario. Igualmente, dado que no aparece en el momento de realizar la

actividad, estos informes los utilizaba para otorgar la puntuación correspondiente a cada alumno.

4.4. SISTEMA DE VALORACIÓN

Y es que, como se ha adelantado, esta actividad fue realizada no sólo como método de repaso y comprensión de la asignatura, sino también como medio de evaluación continua. En este aspecto, las puntuaciones no vienen asignadas por la plataforma, sino que han de ser establecidas por el propio profesor. Como se ha expuesto al principio de este trabajo, el porcentaje de la evaluación continua en la nota global representaba un 15 por ciento, es decir, 1,5 puntos sobre 10. Por ello, con el objeto de otorgar una puntuación equilibrada por cada cuestionario, sin que fuera ni muy fácil ni muy difícil conseguir la puntuación máxima, opté por otorgar dos tipos de puntuaciones: una según la posición en la clasificación; y otra en función del número de respuestas acertadas.

Así, por lo que respecta a las puntuaciones según la posición en la tabla de clasificación, únicamente había tres beneficiados, que eran los tres primeros. Al alumno que obtenía la mejor puntuación, se le daban 0,3 puntos, al que obtuviera la segunda mejor puntuación, 0,2 puntos, y al que quedara en tercera posición, 0,1 puntos. Por lo que respecta a la puntuación otorgada en función del número de respuestas acertadas, también se daban tres tipos de puntuaciones, aunque aquí el número de alumnos que podía obtener puntuación era mayor. Así, a quien acertara todas las respuestas, se le asignarían 0,3 puntos, a quien fallara una pregunta, 0,2 puntos, y a quien fallara dos preguntas, 0,1 puntos. En consecuencia, se podía obtener hasta un máximo de 0,6 puntos por cuestionario.

5. RESULTADOS

5.1. CRITERIOS DE VALORACIÓN UTILIZADOS

Para valorar las actividades realizadas, se han utilizado dos métricas: la realización de encuestas de satisfacción sobre la actividad y el resultado final obtenido por los estudiantes en la evaluación continua de la asignatura. Pues bien, por lo que respecta a la encuesta de satisfacción, esta

se realizó en clase tras la realización de la última práctica, para que así pudiesen valorar correctamente el desarrollo de la actividad. Esta encuesta se dividía en cuatro apartados:

FIGURA 10.

**ENCUESTA DE SATISFACCIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN CONTINUA
MEDIANTE KAHOOT**

| | NO | SÍ | NS/NC |
|--|----|----|-------|
| 1. EL KAHOOT: ASPECTOS GENERALES | | | |
| Con anterioridad, ya conocía o había utilizado el <i>Kahoot</i> (1.1.) | | | |
| Considero que el <i>Kahoot</i> es fácil de utilizar (1.2) | | | |
| 2. EL KAHOOT Y EL APRENDIZAJE DE DERECHO MERCANTIL | | | |
| El <i>Kahoot</i> me ha permitido mejorar mi conocimiento en Derecho mercantil (2.1.) | | | |
| El <i>Kahoot</i> ha estimulado mi atención en clase (2.2.) | | | |
| El <i>Kahoot</i> me ha permitido comprender conceptos que no me habían quedado claros (2.3) | | | |
| Considero que el <i>Kahoot</i> es una herramienta adecuada para el aprendizaje/repaso de la asignatura de Derecho mercantil (2.3.) | | | |
| La realización de <i>Kahoot</i> me permite afrontar con mayor seguridad el examen final de la asignatura (2.4.) | | | |
| Los resultados obtenidos en el <i>Kahoot</i> me permiten saber sobre qué aspectos de la asignatura debo incidir (2.5.) | | | |
| 3. EL KAHOOT COMO MÉTODO DE EVALUACIÓN CONTINUA | | | |
| Considero que el <i>Kahoot</i> es un buen método de evaluación continua (3.1.) | | | |
| Antes de la realización de las sesiones prácticas he repasado el temario objeto de la práctica (3.2.) | | | |
| La periodicidad con la que se han realizado las sesiones prácticas mediante <i>Kahoot</i> ha sido adecuada (3.3.) | | | |
| El tiempo dedicado al ejercicio de cuestionarios mediante <i>Kahoot</i> ha sido adecuada (3.4.) | | | |
| La existencia de una recompensa me ha motivado para preparar las sesiones prácticas y repasar el temario (3.5.) | | | |
| 4. SATISFACCION GENERAL | | | |
| En general, estoy satisfecho con la utilización de <i>Kahoot</i> como método de repaso de la asignatura de Derecho mercantil (4.1.) | | | |
| En general, estoy satisfecho con la utilización de <i>Kahoot</i> como método de evaluación continua en la asignatura de Derecho mercantil (4.2.) | | | |
| ¿Qué cambiarías? ¿Qué mejorarías? ¿Qué es lo que no te ha gustado? | | | |

Fuente: elaboración propia

1. El Kahoot: aspectos generales; 2. El Kahoot y el aprendizaje del Derecho Mercantil; 3. El Kahoot como método de evaluación continua; 4. Satisfacción general. Dentro de cada uno de estos apartados se realizaban una serie de preguntas sencillas, en las que los alumnos debían responder “NO”, “SÍ” o “NS/NC”. Igualmente, se añadió un espacio final de carácter abierto en el que los alumnos pudiesen expresar lo que

quisieran sobre la actividad, expresando, a modo ejemplificativo y no exhaustivo, qué cambiarían, qué mejorarían o qué era lo que no les había gustado. El modelo de formulario que se les pasó fue el que se muestra en la figura anterior (Figura 10).

5.2. LA ENCUESTA DE SATISFACCIÓN: RESULTADOS

En cuanto a los resultados obtenidos de la encuesta de satisfacción, en ella participaron un total de 64 alumnos. Los resultados, que se exponen a continuación divididos por secciones, han de calificarse de satisfactorios. Y es que 63 alumnos (98,44%) manifestaron estar satisfechos con la utilización del *Kahoot!* como método de repaso de la asignatura de Derecho mercantil, mientras que sólo un alumno (1,56%) quedó insatisfecho.

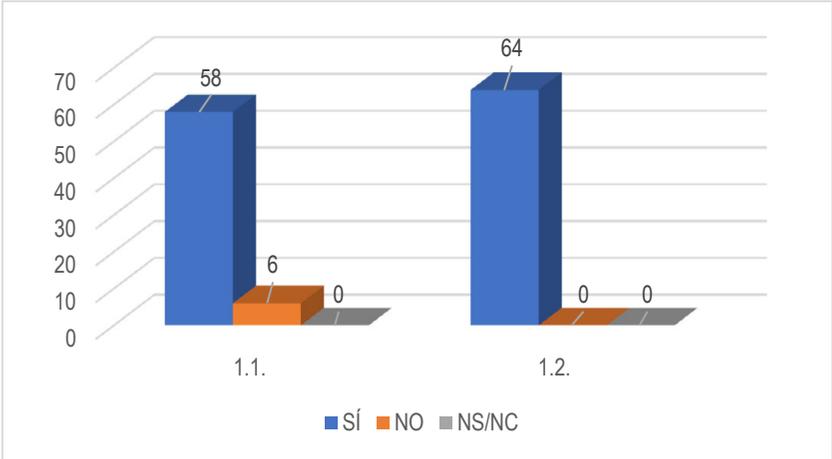
Igualmente, de los 64 alumnos que realizaron la encuesta de satisfacción, 62 (96,87%) dijeron estar satisfechos con la utilización del *Kahoot!* como método de evaluación continua en la asignatura de Derecho mercantil, 1 (1,56%) manifestó no estar satisfecho y otro (1,56%) optó por la opción “no sabe/no contesta”.

En cuanto a los objetivos planteados al inicio del curso, no parece que haya ninguno que no se haya cumplido (para ello se ha fijado como criterio la existencia de un 65% de satisfacción global). Quizás sí que haya algunos aspectos cuyo nivel de cumplimiento o de satisfacción no haya sido el deseado.

A modo de ejemplo, el “peor” de los resultados, se obtuvo en la cuestión 2.4. “la realización del *Kahoot!* me permite afrontar con mayor seguridad el examen final de la asignatura”, donde hubo 5 alumnos (7,8%) que consideraron que el *Kahoot!* no les había permitido lograr este objetivo, y 16 (25%) no lo tenían claro. Con todo, el “SÍ” fue la respuesta mayoritaria, representando el 67% de los votos (es decir, 43 alumnos). A continuación, se muestran los gráficos con las respuestas en cada uno de los bloques.

5.2.1. El Kahoot!: aspectos generales

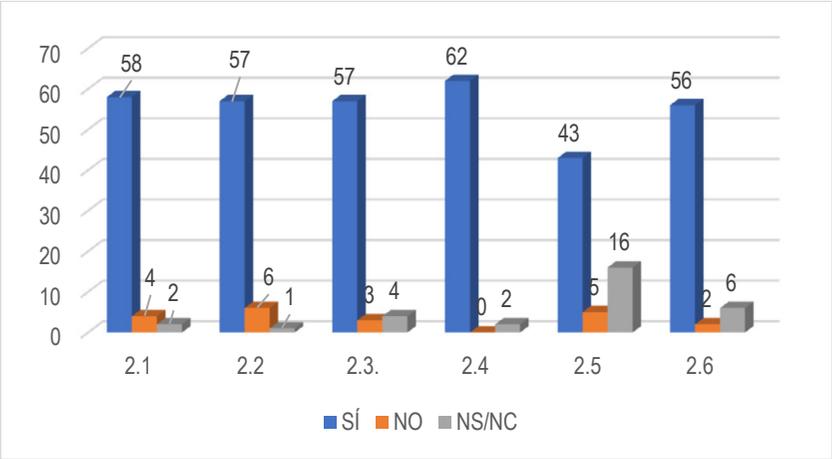
GRÁFICO 1.



Fuente: elaboración propia

5.2.2. El Kahoot! y el aprendizaje de Derecho mercantil

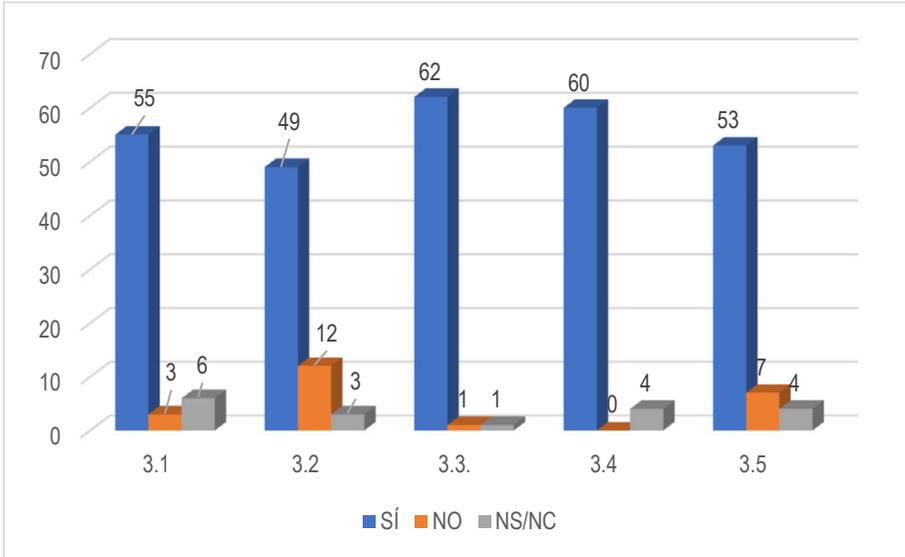
GRÁFICO 2.



Fuente: elaboración propia

5.2.3. El Kahoot! como método de evaluación continua

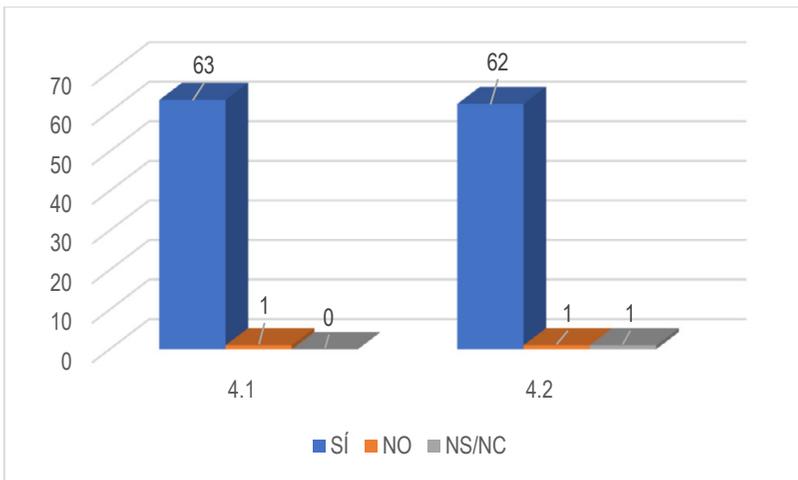
GRÁFICO 3.



Fuente: elaboración propia

5.2.4. Satisfacción general

GRÁFICO 4.



Fuente: elaboración propia

5.2.5. Espacio de libre valoración

En fin, en cuanto a las opiniones manifestadas por los estudiantes en el espacio de libre valoración, destacan algunos comentarios positivos, como los siguientes: “el Kahoot siempre me ha parecido una estupenda herramienta de trabajo”; “No cambiaría nada, es un método con el que aprendes, te lo pasas bien y obtienes recompensas”; “No cambiaría nada, me ha parecido muy adecuado”; “Es un buen método, además de diferente por lo que es ameno a la hora de repasar la asignatura”; o “El profesor ha sabido ayudar a los alumnos a aprender a través de este método”.

Igualmente, en este espacio también ha habido críticas constructivas o propuestas de mejora: “No me ha gustado que a veces aciertas todas las preguntas y no entras en el pódium, es decir, no sumo más nota que el 0,3”; “Lo único que añadiría es una forma más sencilla de ver el resultado de los Kahoot y la nota que llevamos acumulada”; “Una recompensa mayor”; “Se podría dejar más tiempo para leer bien las preguntas y poder pensarlas”; “Podríamos estar más informados sobre los puntos que vamos acumulando”; “No cambiaría nada, menos la forma de ver tus puntuaciones”.

5.3. LA EVALUACIÓN CONTINUA: RESULTADOS

Por lo que respecta al segundo criterio de valoración, es decir, a la puntuación obtenida por los alumnos en la evaluación, también podemos considerar que los objetivos se han cumplido. Al respecto, participaron en esta actividad, al menos una vez, un total de 87 alumnos. De ellos, 63 (72,4%) consiguieron el total de la nota de evaluación continua, es decir, 1,5 puntos. 6 alumnos (6,9%) obtuvieron una puntuación de entre 1 y 1,4; 7 alumnos (8%) de entre 0,8 y 0,9. Es decir, 78 alumnos (87,3%) superaron la evaluación continua mediante la realización de cuestionarios *Kahoot!*, mientras que tan sólo 9 alumnos (10,34%) obtuvieron una nota inferior a 0,8, no superando la evaluación continua.

6. CONCLUSIONES

Desde mi punto de vista, la realización de cuestionarios *Kahoot!* como medio de evaluación continua resulta muy apropiado y útil, pues aumentan la motivación del alumnado en el aprendizaje, les permite conocer

los aspectos sobre los que han de incidir de cara al examen y, en fin, les ayuda a alcanzar la mayor nota posible en el apartado de evaluación continua.

Es cierto que hay aspectos que se pueden mejorar. En particular, de los comentarios realizados por los alumnos destacan las críticas realizadas al sistema de recuento de la puntuación obtenida. Y es que, dado que la puntuación otorgada por la realización de estos cuestionarios es algo que depende completamente del profesor, la plataforma *Kahoot!* no realiza el recuento de los puntos obtenidos por los alumnos en cada una de las prácticas. Ha de ser el profesor quien se encargue de hacerlo. Y, al respecto, parece necesario llevar una lista que se actualice después de cada práctica en la que los alumnos puedan ver la puntuación obtenida.

En cualquier caso, hemos de calificar la actividad realizada de satisfactoria, pues se han logrado todos los objetivos propuestos al inicio del curso.

7. REFERENCIAS

- AA.VV. (2021). El aprendizaje del Derecho por medio de la gamificación: el kahoot! como herramienta docente. *Memòries del Programa de Xarxes-IBCE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària*, 2369-2374. Universitat d'Alacant
- Ballesteros Guerra, J. C., Picazo Sánchez, L. (2018). Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y juventud
- Moya Fuentes, M.^a M., Soler García C. (2020). Aprendizaje en el aula a través de kahoot y quizizz. *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*, 173-182. Universitat Oberta de Catalunya
- Soto Bernabeu, L. (2021). El kahoot como herramienta para la evaluación continua online en derecho financiero y tributario. *Cuadernos jurídicos del Instituto de Derecho Iberoamericano*, 1, 338-353. Instituto de Derecho Iberoamericano
- Vicente Mampel, C. (2020). La implementación de técnicas de gamificación en Derecho mercantil en un entorno de aprendizaje virtual. *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, 327-336. Dykinson

LAS LIGAS MULTIVERSUS COMO ESCENARIO EVALUATIVO EN ASIGNATURAS DE RRHH

MARIA ROSARIO FERRER SIMO
Universidad Europea de Valencia

SONIA IBORRA GÓMEZ
Universidad Europea de Valencia

MARIA PILAR MENA ARNAL
Universidad Europea de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LOS VIDEOJUEGOS EN LOS PROCESOS DE SELECCIÓN

El uso de entornos gamificados en procesos de selección no es una novedad. Tanto la prensa como la academia se han hecho eco de las ventajas de evaluar los perfiles humanos gracias a juegos o a procesos evaluativos ludificados (Sánchez, 2022) y no son pocas las empresas que se suman a la tendencia de utilizar los videojuegos o los entornos de *escape room* para observar el perfil conductual de futuros candidatos a su plantilla (Krawicki, 2022).

Tanto es así que, empresas como Nawaiam han desarrollado herramientas específicas de gamificación para procesos de selección orientadas a los departamentos de RRHH de las empresas, ya que, como afirma Javier Krawicki (ibid.), cofundador de esta empresa, mediante la gamificación se puede obtener “información conductual de manera lúdica y genuina; porque cuando juegas eres tú mismo, es más difícil engañar sobre tu conducta”. En este caso, se ofrece una herramienta específica para que las empresas puedan analizar perfiles y seleccionar candidatos en tan solo unos minutos centrandolo el proceso de selección en un juego específico diseñado por la organización.

A diferencia del enfoque de Krawicki, en el que un candidato juega solo a un juego en el que debe tomar ciertas decisiones que revelarán aspectos de su personalidad y comportamiento en situaciones simuladas de peligro, riesgo o responsabilidad, en este caso se propone el uso de cualquier tipo de videojuego o juego de mesa, no diseñado específicamente para seleccionar perfiles, dentro de un formato específico que sí permite poner de relieve aspectos que van más allá del factor lúdico, que es el de la liga multiversus (MV).

No obstante, lo anterior, medios y expertos han concluido que es difícil eliminar la entrevista de trabajo de un proceso de selección y que es recomendable que el juego o el elemento gamificado en cuestión se utilice como un complemento a un proceso de selección convencional. Por ello este estudio reflexionará también acerca de las carencias del formato de liga multiversus para este tipo de procesos y sobre cómo medir los parámetros que no se pueden desprender de la clasificación de manera automatizada.

1.2. LAS LIGAS MULTIVERSUS

1.2.1. Definición

En una liga convencional todos los jugadores o equipos juegan el mismo número de partidas y el mismo número de veces contra cada uno de sus contrincantes. Moya (2022) define la liga multiversus como aquella en la que en cada uno de los duelos celebrados participan más de dos contrincantes y en la que juegan todos contra todos. Es decir, el desarrollo es similar con la excepción de que intervienen más participantes o equipos, desestabilizando la balanza una y otra vez a lo largo del desarrollo del duelo. De este modo, se fuerza a los participantes a tomar decisiones motivadas por los conflictos o situaciones que genera cada uno de los encuentros.

Uno de los factores que hacen de este tipo de competiciones un formato específico e innovador es que, a medida que va avanzando la competición y se van enfrentando los jugadores, aprenden, memorizan y repiten comportamientos o jugadas que han podido comprobar que funcionan o que les funcionan a sus contrincantes, dejando entrever a lo largo de los duelos cuáles de ellas consideran que son las más adecuadas desde el

punto de vista ético o cuáles son las más efectivas desde el punto de vista competitivo, y las pondrán en práctica en los encuentros subsiguientes durante la duración de la liga.

1.2.2. Cómo se organiza según el modelo GamePetition

La plataforma GamePetition es una herramienta de gestión de ligas de videojuegos o juegos tradicionales que pone a disposición de todos los *gamers* la mayor variedad posible de competiciones que haya existido hasta la fecha, haciendo hincapié en aquellas en las que se enfrentan en duelos MV o lo que es lo mismo, en duelos en los que se enfrentan más de dos jugadores o equipos y todos contra todos. El objetivo de la marca es aportar una nueva dimensión al mundo del videojuego al ofrecer la posibilidad de encontrar, a través de la web, perfiles afines a un tipo de juego concreto y que puedan registrar sus datos y acceder a ligas en curso o a nuevas ligas, de manera automatizada, online o en formato presencial, y tener almacenadas las puntuaciones y la clasificación para poder compartirlas con otros jugadores.

Todos los campos rellenables se pueden personalizar, de modo que la puntuación de un juego concreto se puede reinterpretar según el objetivo de la liga MV.

FIGURA 1: Liga



1.3 COLABORACIÓN GAMEPETITION Y UEV

En este marco surge la posibilidad de evaluar el funcionamiento de una liga MV con un objetivo formativo y evaluativo gracias a la colaboración entre GamePetition y la Universidad Europea de Valencia, que pone a disposición de la empresa un grupo de estudio que permitirá explorar el desarrollo de una liga con fines de evaluación de perfiles.

En esta ocasión se planteó una dinámica en el aula basada en una liga multiversus de *Moving Out*, un juego comercial. Se optó por organizarla en duelos de 4 jugadores, una configuración que, previsiblemente, daría pie a todo tipo de situaciones por las que los jugadores decidirían qué hacer durante el desarrollo de esta dependiendo de los comportamientos de cada uno o incluso de la posición de sus rivales en la clasificación, pudiendo llevar a cabo todo tipo de estrategias cada uno de ellos en beneficio de su equipo. Esto es algo que se puede llegar a ver más claramente a medida que avance la competición por el hecho de que, aunque todos juegan contra todo el mismo número de veces, nunca es bajo el mismo emparejamiento, por lo que todos los equipos coincidirán, pero siempre con jugadores distintos entre sí, y esto les obligará a adaptarse en cada una de las situaciones.

2. OBJETIVOS DE LA ACCIÓN

2.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general que se planteó con esta acción innovadora en el aula fue poner a prueba el sistema de liga multiversus como escenario evaluativo en asignaturas de Recursos Humanos.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para la consecución del objetivo general y una vez decidido que se utilizaría el juego *Moving Out*, se planteó los distintos objetivos específicos.

- Determinar qué dimensiones de perfiles humanos se puede evaluar mediante una liga MV en un proceso de selección.
- Determinar cómo se evalúan estos perfiles a partir del juego.

- Determinar cómo implementar una liga MV en un proceso de selección (necesidad de descripción del puesto de trabajo)

Para responderlas, utilizamos una acción de innovación en el aula: una liga multiversus basada en un juego que pudiera poner en marcha dos dimensiones evaluables: el juego y el comportamiento, que llamaremos eje 1 y eje 2. El eje 1, el juego, se evaluaría a través de la puntuación de partida (la clasificación); el eje 2 se evaluaría mediante el análisis de los datos extraídos en unos cuestionarios diseñados para el experimento.

3. METODOLOGÍA

Esta acción innovadora se enmarca en una metodología mixta de corte descriptivo, cualitativo y exploratorio, basada en el cruce de los datos procedentes de los 2 ejes que se retroalimentan durante el desarrollo del experimento: la dimensión de la partida y la dimensión comportamental.

Esta perspectiva metodológica denominada métodos mixtos, Mixed Method (Creswell & Plano Clark, 2007), que utilizamos en nuestro análisis, no se limita solo a la simple recogida de datos de diferente naturaleza mediante encuestas, sino que implica: combinar la lógica inductiva con la deductiva (Bergman, 2010) de forma mixta a lo largo de todo el proceso investigador. Es decir, combinar los resultados obtenidos de la dimensión de la partida con las encuestas realizadas: de autoevaluación, por una parte, donde el participante se autoevalúa respecto a sus emociones con respecto a las disyuntivas que ofrece el juego; y por otra parte, con la observación sistemática realizada por los profesores mediante la guía de observación del comportamiento del participante en cada uno de los encuentros disputados.

3.1. FOCUS GROUP

Se realizaron tres sesiones de 3 horas cada una, dos por la mañana y una por la tarde, los días 3 y 5 de mayo del 2022. Dichas sesiones se realizaron en el horario de la asignatura de Formación y Orientación Laboral (FOL), en los cursos de Comercio Internacional de la mañana y en los cursos de Marketing y Publicidad (mañana y tarde).

utilizar este juego surgió de manera instantánea. El problema en este caso era que, si los participantes se ceñían a la forma en la que se juega originalmente, simplemente colaborarían y probablemente no sería posible llegar a vislumbrar cuáles son aquellas características que podrían hacer de cada uno de ellos y ellas perfiles idóneos para cada uno de los diferentes puestos que hay en una empresa. En este punto surgió la solución: adaptar el sistema de puntuación a las necesidades del estudio. En esta ocasión se decidió que, por cada mueble que un participante metiera en el camión, uno de los objetivos principales del juego, se otorgase un punto de partida al equipo del jugador que lo hubiera introducido. De esta manera se conseguiría que compitieran todo el tiempo posible para obtener más puntos, teniendo que, en alguna ocasión, colaborar entre ellos para mover los muebles de dimensiones grandes que requieren un manejo en equipo, en cuyo caso se repartirían los puntos.

Formación de los 7 equipos

Respecto de cómo formar los equipos, se decidió seguir los siguientes criterios:

- Los equipos están compuestos por 2 o 3 alumnos.
- Juega solo uno de los integrantes en cada partido.
- Los alumnos que no jueguen deberán llevar la cuenta de los puntos que hace su equipo y más tarde comunicarlo para averiguar su posición en la clasificación de la partida.
- En los 4 encuentros que se disputen, los alumnos de cada equipo se reparten los roles como prefieran y participan como consideren.

Esta dinámica se apoya en la guía GamePetition, que recoge todas las combinaciones posibles para cada configuración de equipo en formato tabla, para que los usuarios puedan configurar sus encuentros cómodamente, como se muestra a continuación. En este caso, el grupo de estudio requería un enfrentamiento 4 vs 7.

FIGURA 3: Duelos

4 VERSUS . 7 JUGADORES

7 DUELOS. 4 CADA JUGADOR.

2 CONTRA CADA JUGADOR.

PUNTUACIÓN: 1° 4pts, 2° 2pts, 3° 1pts, 4° 0pts

| D. | JUGADORES | | | |
|-----------|------------------|----------|----------|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | 6 | 7 | 2 | 3 |
| 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4 | 2 | 4 | 6 | 1 |
| 5 | 2 | 5 | 7 | 1 |
| 6 | 3 | 4 | 7 | 1 |
| 7 | 3 | 5 | 6 | 1 |

Fuente: GamePetition, la guía

La tabla muestra las permutaciones necesarias para cumplir las condiciones de la liga MV (todos contra todos, el mismo número de veces y al mismo tiempo, las mínimas veces posible) y la plataforma, a su vez, muestra en tiempo real los enfrentamientos planificados para esta liga en concreto (Figura 3).

FIGURA 4: Moving Out UEV: Enfrentamientos

| GAMEPETITION | | | | |
|-----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Moving Out UEV | | | | |
| Información | | | | |
| Clasificación | | | | |
| Enfrentamientos | | | | |
| 1. | TEAM #1 1 | TEAM #4 3 | TEAM #7 0 | TEAM #2 2 |
| 2. | TEAM #1 3 | TEAM #4 1 | TEAM #3 2 | TEAM #6 0 |
| 3. | TEAM #1 3 | TEAM #7 0 | TEAM #3 2 | TEAM #5 1 |
| 4. | TEAM #1 3 | TEAM #2 0 | TEAM #6 1 | TEAM #5 2 |
| 5. | TEAM #4 3 | TEAM #7 0 | TEAM #6 1 | TEAM #5 2 |
| 6. | TEAM #4 2 | TEAM #2 0 | TEAM #3 1 | TEAM #5 3 |
| 7. | TEAM #7 0 | TEAM #2 1 | TEAM #3 2 | TEAM #6 3 |

Fuente: TheGamePetition.com

Clasificación y puntuación de cada encuentro

Los puntos obtenidos en esta competición se anotan y se diferencian por: “puntos de partido” que son aquellos que se contabilizan dentro de cada duelo y que determinan la posición del jugador en el mismo; y “puntos”, que son aquellos que se obtienen dependiendo de tu posición en cada encuentro y que, sumándolos, indican la posición del jugador en la clasificación general. Después de definir estas líneas, explicamos de qué manera se obtendrán los diferentes puntos para que durante el desarrollo del evento no haya malentendidos.

- Cada objeto que se introduzca en el camión contará como un punto de partida excepto los muebles que se deban llevar entre dos jugadores que contarán como dos puntos de partida
- Los puntos de partida de los muebles que sean introducidos por varios jugadores se dividirán entre el número de jugadores que lo introduzcan

- La posición y el reparto de los puntos otorgados a los equipos en cada encuentro será en función de cuántos muebles (puntos de partida) haya conseguido el jugador para su equipo
- Es muy importante que se contabilicen y queden registrados todos los puntos que se obtengan ya que en caso de empate, quedará por delante aquel equipo que haya acumulado más puntos de partida en los 4 encuentros que disputarán.

Puntos extra

En cada una de las partidas se podrá obtener de 3 a 1 punto extra en la clasificación general para cada uno de los equipos. Si colaboran entre todos y obtienen la medalla de oro, plata o bronce que el juego concede por acabar antes de los tiempos estipulados obtendrán 3 puntos por el oro, 2 puntos por la plata y 1 punto por el bronce.

- Un ejemplo: si entre los cuatro participantes consiguen acabar antes y obtener la medalla de oro, cada uno de los equipos, sea cual sea su participación, ganará 3 puntos extra, que en el caso del que quedara en primer puesto sería 3 puntos (por quedar primero) + 3 puntos (por conseguir entre todos la medalla de oro) = 6 puntos en total que sumar en la clasificación general.

Características de la competición

- Serán 7 duelos en total de los que cada equipo disputará 4 y en los que se enfrentará a cada uno de ellos en 2 ocasiones.
- Todos los encuentros se disputarán en el nivel “Apartamento de Jerry”.
- Hay un total de 24 objetos que llevar hasta el camión que se dividen con las siguientes características: 6 son pequeños (de un jugador y se pueden lanzar), 6 pequeños pero pesados (de un jugador y se pueden lanzar entre dos jugadores), 9 frágiles (de un jugador y se pueden lanzar, pero si chocan contra el suelo se rompe y se regenera) y 3 pesados (de dos jugadores,

aunque también podría moverlo uno muy lentamente, y se puede balancear entre dos jugadores).

- Habrá que finalizar el nivel de manera conjunta antes de cumplir estos tiempos y de paso obtener puntos extra: 2 minutos y 20 segundos para conseguir la medalla de oro, 2 minutos y 50 segundos para conseguir la medalla de plata o 4 minutos y 40 segundos para conseguir la medalla de bronce.
- La partida finalizará cuando se sobrepasen los 4 minutos y 40 segundos y únicamente se contabilizarán los puntos de partida para determinar sus puestos en el duelo sin obtener ningún punto extra.

FIGURA 5: Moving Out UEV: Información.



GAMEPETITION

Moving Out UEV

Información

Descripción
7 equipos de 2/3 personas cada uno. Jugará un único jugador cada vez de manera consensuada.

Marcadores
Cada mueble dentro del camión supondrá 1 punto de partida, los grandes 2. Esto determinará la clasificación en cada duelo y se posicionarán en 1º, 2º, 3º y 4º puesto en función de sus puntos de partida. Quién acumule más en la clasificación general será el que gane. Se podrán obtener de 3 a 1 puntos extra si son capaces de obtener alguna medalla.

Desempate
Quedará por delante aquel equipo que haya acumulado más puntos de partido en total.

Premios
El reconocimiento y la admiración de todo el grupo! xD

Clasificación

Enfrentamientos

Fuente: TheGamePetition.com

3.3 MARCO DE ANÁLISIS: EJE 2 (COMPORTAMENTAL)

Se pretende analizar el comportamiento de los participantes durante la ejecución del juego para ello realizamos 2 cuestionarios:

Ambos cuestionarios persiguen evaluar el perfil de los participantes en base a un rasgo que se ha evidenciado: **COMPETITIVIDAD vs COOPERACIÓN**.

Para ello se han elaborado 2 modelos de cuestionarios:

Cuestionario 1: AUTOEVALUACIÓN

Un cuestionario en el que el participante se autoevalúa con respecto a los sentimientos y emociones que ha percibido ante las diferentes disyuntivas que les ofrece el juego.

El cuestionario de autoevaluación lo hemos basado en la escala de Likert, la cual fue creada en 1932 por el psicométrico Rensis Likert, el cual desarrolla dicha escala con el objetivo de desarrollar un instrumento para “medir” opiniones y actitudes. En nuestro caso hemos utilizado el cuestionario Likert con una escala de 5 puntos a veces llamada escala de satisfacción, ya que se pide al encuestado que exprese su grado de acuerdo/desacuerdo con cada declaración seleccionada. Las opciones de respuesta en nuestro cuestionario son las siguientes;

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

TABLA 1: Pregunta relacionada con su rasgo a medir.

| PREGUNTAS CUESTIONARIO 1 AUTOEVALUACIÓN | RASGO |
|---|--------------------------|
| Prefiero jugar (rol player) | LIDERAZGO |
| Me ha resultado fácil el manejo | CAPACIDAD DE APRENDIZAJE |
| Me siento cómodo ante las cooperando | TRABAJO EN EQUIPO |
| Me ha resultado difícil elegir el orden de mudanza | TOMA DE DECISIONES |
| Me he sentido más cómodo decidiendo sin consensuar. | COMPETITIVIDAD |
| Me ha resultado más fácil tomar la decisión de elección del mobiliario con otro jugador | COOPERACIÓN |
| He sido capaz de entender el proceso de puntuación y el ranking generado. | CAPACIDAD DE ANÁLISIS |
| Prefiero conocer las reglas del juego de antemano | GESTIÓN DE INCERTIDUMBRE |
| Me ha gustado ver las puntuaciones, para poder cambiar la estrategia de juego. | CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN |
| Volvería a jugar | VOLVERÍA A JUGAR |

Fuente: elaboración propia

Cada pregunta que se realiza a los alumnos en la encuesta está asociada a un rasgo previamente, como se puede apreciar en la tabla anterior.

Este cuestionario servirá para relacionarlo posteriormente con la Guía de Observación / Comportamiento.

Cuestionario 2: Guía de observación del comportamiento del participante.

Una guía de observación del comportamiento del participante, que ha sido cumplimentada para cada participante, en cada uno de los dos o tres encuentros disputados. Esta guía se divide en 2 partes:

Fase I: COMPORTAMIENTO INTERPERSONAL.

En esta fase estudiamos el comportamiento interpersonal de los participantes antes del inicio del juego mediante tres preguntas que contestamos mediante la observación:

- Los alumnos se autorregulan para la formación de los equipos
- A los alumnos les resulta fácil identificar al líder.
- Se percibe un ambiente cooperativo

FASE II: COMPORTAMIENTO INTERPERSONAL.

Esta segunda fase la dividimos en dos partes:

- a. Relación interpersonal interna (Dentro del equipo)
- b. Relación interpersonal externa (entre equipos)

Cada apartado se compone de 8 preguntas cada parte, las 4 primeras cuestiones de cada parte evalúan la cooperación, la máxima puntuación a conseguir por los alumnos son 12 puntos. Con ello tratamos de observar si el alumno coopera dentro de su equipo o si coopera entre equipos. Posteriormente analizaremos los resultados obtenidos.

Esta segunda fase nos permite evaluar el comportamiento de una misma persona en dos momentos diferentes y ver si el comportamiento se mantiene o por el contrario ha variado conforme ha ido evolucionando la partida, ya que cada jugador juega varias partidas.

4. RESULTADOS

En este apartado presentaremos los resultados obtenidos de nuestro análisis.

4.1 RESULTADOS PRELIMINARES

Los resultados obtenidos del Cuestionario 1: AUTOEVALUACIÓN, en el que el propio participante se autoevalúa con respecto a los sentimientos y emociones que percibe ante las diferentes disyuntivas que le ofrece el juego se pueden observar en la siguiente tabla, la cual también refleja el rasgo asociado o cualidad a la que está asociada la pregunta, dicho rasgo no lo sabe el alumno cuando responde a la encuesta.

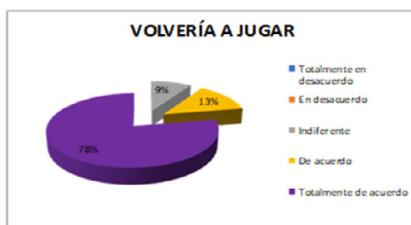
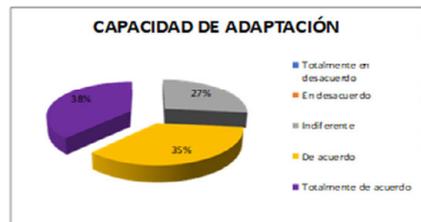
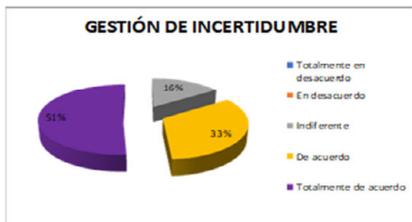
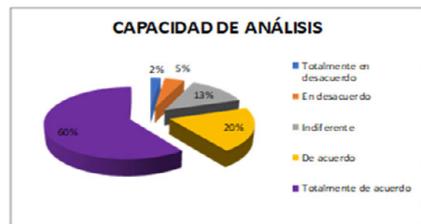
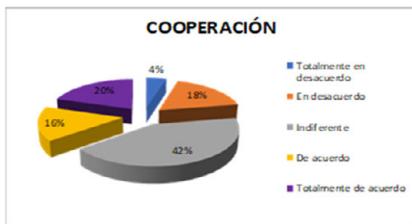
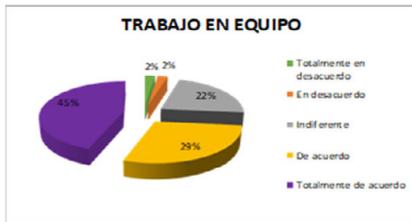
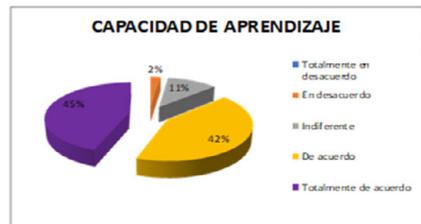
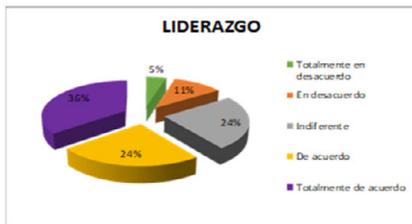
A continuación, se muestran los resultados obtenidos en la tabla.

TABLA 2: Resultados Cuestionario 1: Autoevaluación

| PREGUNTAS CUESTIONARIO 1 AUTOEVALUACIÓN | RASGO | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---|--------------------------|--------------------------|---------------|-------------|------------|-----------------------|
| Prefiero jugar (rol player) | LIDERAZGO | 2 | 5 | 11 | 11 | 16 |
| Me ha resultado fácil el manejo | CAPACIDAD DE APRENDIZAJE | 0 | 1 | 5 | 19 | 20 |
| Me siento cómodo ante las cooperando | TRABAJO EN EQUIPO | 1 | 1 | 10 | 13 | 20 |
| Me ha resultado difícil elegir el orden de mudanza | TOMA DE DECISIONES | 10 | 8 | 12 | 11 | 4 |
| Me he sentido más cómodo decidiendo sin consensuar. | COMPETITIVIDAD | 2 | 3 | 14 | 16 | 10 |
| Me ha resultado más fácil tomar la decisión de elección del mobiliario con otro jugador | COOPERACIÓN | 2 | 8 | 19 | 7 | 9 |
| He sido capaz de entender el proceso de puntuación y el ranking generado. | CAPACIDAD DE ANÁLISIS | 1 | 2 | 6 | 9 | 27 |
| Prefiero conocer las reglas del juego de antemano | GESTIÓN DE INCERTIDUMBRE | 0 | 0 | 7 | 15 | 23 |
| Me ha gustado ver las puntuaciones, para poder cambiar la estrategia de juego. | CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN | 0 | 0 | 12 | 16 | 17 |
| Volvería a jugar | | 0 | 0 | 4 | 6 | 35 |

Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 1: Resultados Cuestionario 1: Autoevaluación



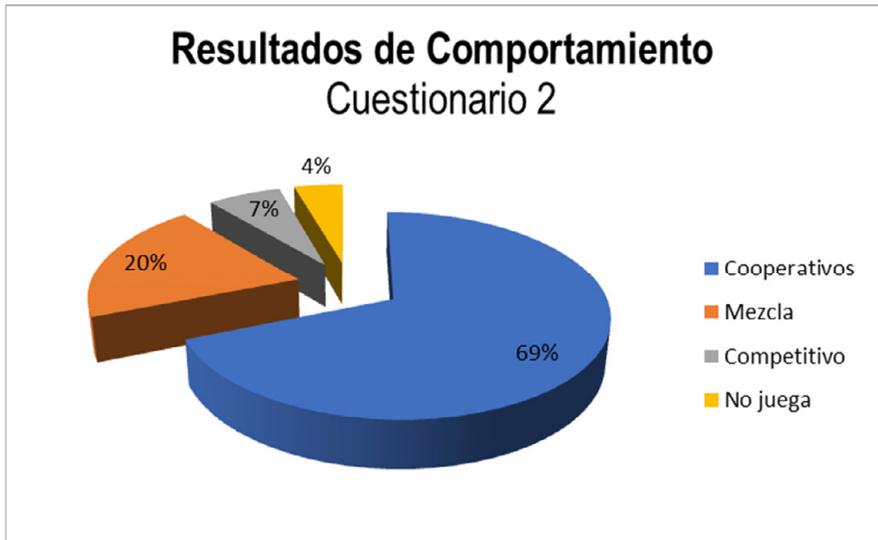
Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos del Cuestionario 2: AUTOEVALUACIÓN: *Guía de observación del comportamiento del participante.*

Antes de comentarlos hay que decir que se han realizado 91 observaciones durante 21 enfrentamientos.

Los resultados obtenidos de la observación por parte del profesorado del comportamiento del participante se observan en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 2: *Resultados Comportamiento*



Fuente: elaboración propia

Durante las dos partidas que ha jugado cada alumno se ha observado que en la mayoría de los casos si en la primera partida se ha comportado de una forma cooperativa en la segunda partida también se ha comportado de la misma manera, pero si en la primera partida se ha comportado de forma competitiva en la siguiente partida sigue siendo competitivo, salvo en 9 casos durante los 21 enfrentamientos.

Como se observa en la tabla el 69% de los alumnos se comportan de forma cooperativa, el 7 % se comporta de forma competitiva y hay un 20% que cambia su estrategia una vez que ya ha jugado y domina el juego, es decir en la segunda ronda de juego los que han sido competitivos pasan a cooperativos y al revés. Hay que comentar que solo un 4%

“no juega”, está entrecomillado porque no significa que no juega, sino que deja a su compañero manejar los mandos del juego por que se ve con menos destreza, pero actúan en estos dos casos como cabezas pensantes del equipo.

4.2 PERFILES GANADORES

En este apartado describimos los perfiles ganadores, teniendo en cuenta la clasificación de GamePetition que, como se aprecia en la figura, recoge al equipo 1.

FIGURA 6: Puntuación equipos del grupo de Comercio Internacional



Fuente: TheGamePetition.com

Lo que determinará si el Equipo 1 es el más adecuado para el puesto serán las características que se valoran positivamente en ese puesto, por lo tanto, necesitamos un baremo de adecuación del **eje comportamental** al perfil de la empresa. Posiblemente, el equipo 1 no sea el idóneo, ya que ganan por puntos de partida (habilidad en el juego y decisiones de

cooperación) pero sus patrones de comportamiento encajan o no encajan con el puesto, según los requisitos de este.

El equipo ganador, en este caso equipo 1 del grupo de Comercio Internacional de la mañana es un equipo cooperativo en todo momento tanto a nivel interno de equipo como externo con la relación que tuvo con los demás equipos en sus distintos enfrentamientos. Cada jugador del equipo asume el liderazgo cuando le toca y los otros componentes asumen el rol designado que es el apoyo al líder, dándole estrategias e instrucciones para que gane.

Por tanto, los comportamientos que se observan son liderazgo y por tanto toma de decisiones de cada jugador cuando le toca ser líder, capacidad de análisis y capacidad de aprendizaje ya que los otros miembros del equipo que no actúan de líder dan instrucciones y estrategias para que ganen, en todo momento se observa cooperación con compañeros de equipo, pero también con el resto de los equipos. Lo que se ha observado en gran medida en este equipo es su capacidad de adaptación a los distintos puestos que han ido asumiendo a lo largo de los enfrentamientos.

PODEMOS PONER Este ejemplo DE GANADOR DEL EQUIPO DE COMERCIO INTERNACIONAL Y PASAR DE LOS 2 OTROS GRUPOS.

5. DISCUSIÓN

El objetivo general de este estudio era evaluar, mediante una acción de innovación en el aula, el funcionamiento del sistema de liga multiversus como escenario gamificado en procesos de selección. A lo largo de las tres sesiones que constituyeron la liga multiversus pudimos recabar distintos datos valiosos sobre las dimensiones comportamental y de partida, que nos permiten encontrar los perfiles que destacan en la liga. En este caso se jugó en equipos debido a una restricción de tiempo, con lo cual los datos extraídos nos revelan perfiles ganadores colectivos.

Frente al objetivo específico de determinar qué dimensiones de los perfiles humanos se puede evaluar mediante una liga MV en un proceso de selección podemos asegurar que el tipo de juego utilizado será determinante: *Moving Out* permite evaluar la dimensión colaborativa.

Frente al objetivo específico de determinar cómo se evalúan los perfiles a través de los puntos de partida (la participación en el juego), los datos revelan que, a mayor puntuación de partida, mayor habilidad en el juego y rapidez en la toma de decisiones, aunque estas no sean prioritariamente de colaboración con los compañeros.

En cuanto al objetivo de determinar cómo implementar una liga MV en un proceso de selección, podemos afirmar que la acción diseñada, ante todo, requiere de la descripción del puesto de trabajo para una mejor selección del juego, por un lado; por otro, conlleva unas restricciones de tiempo y espacio que no favorecen la extracción de resultados suficientes. Los resultados que se pueden extraer de esta acción, que en definitiva es una partida a un juego que premia la colaboración, se deben cruzar con la dimensión comportamental de manera que exista un “baremo tipo” que permita evaluar qué perfil de sujeto encaja mejor en un puesto u otro. En este sentido, la descripción del puesto deberá ser clara ya que en función del trabajo que se espera que realice el sujeto se valorará más o menos un rasgo comportamental u otro. Es necesario saber qué características busca la empresa contratante para extraer los resultados y, por lo tanto, determinar la mayor o menor adecuación de un perfil ganador en la liga multiversus en una escala específica.

Para ahondar más en esta propuesta y acercar más los resultados de una liga MV a un perfil ideal de candidato a un puesto laboral, se deberá aplicar a la evaluación comportamental un baremo que otorgue una puntuación en una escala de adecuación a los requisitos de la empresa. Por ejemplo, los ganadores de la partida podrían tener 2/10 en la dimensión comportamental, pero equivaldría a un 8/10 en la adecuación al perfil en un contexto de selección de técnicos comerciales. Para poner esto en orden y bajo un formato que se pueda aplicar a los datos extraídos de una liga multiversus, será necesario un modelo de evaluación específico que convierta la clasificación del juego, la evaluación comportamental y la adecuación al perfil buscado a escalas y que se pueda permutar según los requisitos del puesto.

Con esta propuesta de planteamiento se podrá llegar a una *calificación final* que revele el perfil idóneo para un puesto en cuestión, ya que en

este caso sí se estarían cruzando los suficientes parámetros como para poder obtener ese perfil en contexto gamificado.

6. CONCLUSIONES

La dimensión de este estudio ha permitido alcanzar el objetivo general planteado y se ha podido comprobar la viabilidad de una Liga MV como herramienta en un proceso de evaluación. Este tipo de ludificación pone de relieve la tendencia colaborativa o individualista en el puesto de trabajo y permitirá identificaremos 2 tipos de sujeto: el que va a ayudar por el bien de todos y el que va a priorizar su propio éxito. Sin embargo, esta acción solo es un punto de partida para poder implementar experimentos con escenarios gamificados en procesos de selección, ya que se ha podido comprobar que se necesita un baremo de evaluación que cruce los puntos de partida, los puntos obtenidos en la dimensión comportamental y los puntos que supondría la mayor o menor adecuación de los ciertos rasgos al puesto de trabajo.

Para obtener resultados concluyentes, será necesario repetir esta acción con grupos de estudio más amplios y con juegos de distinta índole, ya sean de enfrentamiento o no. Mediante el sistema GamePetition se podrá obtener en cualquier tipo de juego una puntuación de partida determinante que revelará los datos de base, pero seguirá siendo necesario baremar los resultados del análisis comportamental, clasificar el puesto de trabajo según el perfil prioritario demandado y cruzar todos los ejes evaluativos para obtener una puntuación global final que revele el candidato idóneo para un puesto específico en una escala del 1 al 10. Es en esta dirección en la que se deberá orientar el foco investigador en estudios futuros.

8. REFERENCIAS

- Bergman, MM (2010). *Sobre conceptos y paradigmas en la investigación con métodos mixtos*. Revista de investigación de métodos mixtos, 4 (3), 171–175. <https://doi.org/10.1177/1558689810376950>
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Moya García, J. (2022). *GamePetition*. Taketombo Books
- Sánchez, D. (11/01/2022). *Empresas que sustituyen la entrevista de trabajo por un videojuego: “Sale tu parte más auténtica”*. El diario.es. t.ly/yeXaT
- Soft Doit, SL. *Gamificación en procesos de selección y su evolución al Metaverso para RRHH*. Consultado el 01/07/2022. t.ly/_cbk

SECCIÓN II

LA GAMIFICACIÓN DEL DERECHO A TRAVÉS DE
MEDIOS AUDIOVISUALES Y LA LITERATURA

LA REINVENCIÓN EDUCATIVA PARA FUTUROS JURISTAS

COVADONGA TORRES ASSIEGO
Universidad Rey Juan Carlos

FERNANDO SUÁREZ BILBAO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

En el último lustro hemos comprobado dentro y fuera de las aulas como el mundo virtual se ha asentado en todos los ámbitos de la sociedad. Desde 2015, con el incremento del uso de las plataformas digitales o *streaming*, los estudiantes de cualquier ciclo educativo están expuestos diariamente a las redes sociales, al contenido multimedia y a los videojuegos. Sin embargo, a raíz de la pandemia esta transición de la educación clásica a la educación online se ha visto acelerada por las circunstancias sanitarias. Desde la educación primaria hasta la universidad, el profesorado tuvo que cambiar sus herramientas y técnicas de enseñanza en tiempo récord.

Actualmente, los estudiantes universitarios de las nuevas generaciones nos presentan nuevos retos al profesorado. Su ciclo superior de educación o bachillerato ha sido, en gran medida, online, lo que ha abierto las posibilidades de crear una bisagra entre la metodología clásica de enseñanza y la metodología virtual. Estos futuros profesionales tienen un mayor nivel de exigencia respecto a sus predecesores por el mero hecho de haber conocido otro tipo de sistema de enseñanza. Diferentes profesores y maestros de toda España probaron nuevos métodos de aprendizaje gracias a la cuarentena: quizz, trivial online, visionado de películas o series de las plataformas streaming, etc.

El séptimo arte ha adquirido fuerza y reconocimiento tras el fenómeno de internet ya que, resulta sumamente sencillo a través de los diferentes medios de difusión, acceder al visionado de películas o series en diferentes materias. Dentro de nuestra rama, derecho, en los últimos años series como por ejemplo *suits*, *cómo defender a un asesino*, *better call saul* o *the Good wife*, son un hito en diferentes plataformas como son HBO, Netflix o Amazon. Ha sido tal la influencia de estos metrajés que muchos estudiantes se sintieron inclinados a la abogacía gracias a la visión televisiva del oficio. En conclusión, es imposible negar el poder e influencia de este entretenimiento que aproxima al estudiante a ciertos aspectos de su carrera universitaria, todo ello, claro está, desde un punto de vista en ocasiones idealizado o irreal.

Entender esto como un medio de estimulación para el alumno es el primer paso para el profesor que, siendo conocedor del poder casi alienador del cine o de las series *streaming*, puede usar dicha baza a su favor. La pedagogía, al igual que la oratoria o el conocimiento, es susceptible al cambio en cuanto a su metodología. El claustro debe estar a la altura de la evolución de la sociedad y no al revés. Innovar es una obligación y una necesidad, no un capricho del estudiante.

Este artículo tiene como finalidad expresar nuestras experiencias a raíz de la aplicación de estas nuevas técnicas de estudio y docencia. Desde el año 2020 hemos considerado y aplicado diferentes métodos didácticos que han dado buenos frutos entre el alumnado. Desde la gamificación a recurrir al cine o la televisión, la pedagogía ha sido susceptible de una evolución satisfactoria. Con el ánimo de aportar ideas y posibilidades de innovación a nuestros compañeros, invitamos a nuestros compañeros a aplicar nuestra metodología.

2. OBJETIVOS

- Captar la atención de un alumnado; la reinención educativa es más simple de lo que puede parecer en primera instancia. Estudios aportados por expertos en marketing educativo esclarecen nuestras dudas pedagógicas mediante la gamificación como respuesta a un mundo cambiante. Dicho término se

refiere a instaurar juegos o contenido virtual interactivo en nuestros métodos de enseñanza. Los estudios más recientes hablan por sí solos, la gamificación es un éxito y ha cosechado grandes resultados en lo referido a la participación de los propios estudiantes.

- Adaptarnos a nuestros tiempos: es inconcebible que la educación no evolucione al ritmo que exige la sociedad. Si la sociedad acude a la tecnología como fuente de información, no podemos mirar a otro lado, hay que aprovechar de igual manera las herramientas que las plataformas digitales nos ofrecen. Para ello, es necesario que el profesorado se instruya y no desconozca los medios en los que sus estudiantes se desenvuelven. En la transferencia de conocimiento juega un rol muy importante el conocimiento que se tenga de los gustos y preferencias del alumnado.
- Cambiar la metodología para agilizar el aprendizaje: la mayor dificultad a la hora de asimilar conceptos nuevos es la metodología. Los sistemas tradicionales de aprendizaje quedan reducidos a un segundo plano si los comparamos con los estímulos constantes a los que el alumnado se expone diariamente. Los nuevos escenarios de conocimiento pueden complementar el sistema clásico de aprendizaje y generalización de conceptos teóricos. Una posibilidad sería, por ejemplo, organizar un trivial o *quizz* en clase mediante la acción-recompensa. Todo esto lo veremos con detenimiento más adelante.
- Ofrecer facilidades al profesor y al estudiante: como último punto, recalcar la nueva posibilidad que ofrece la clase online es la comodidad. Hace una década nadie hubiera sospechado que en algún momento de nuestra historia el profesor impartiría clases desde su casa a unos alumnos que atendían a cientos de kilómetros. Esto ha creado unas grandes ambiciones y expectativas para las futuras generaciones. Ya se han instaurado nuevos grados y máster con modalidad online, y ha facilitado de sobremanera el rendimiento académico y profesional. Las nuevas coberturas ya han “salvado” los dos años de pandemia.

- Innovar: lo que hoy parece ser una disciplina alternativa y alejada de la enseñanza clásica, se asentará en un futuro no tan lejano, el cual se ha adelantado unos pasos tras la pandemia y la cuarentena con las clases on-line. Recordemos que innovar es una obligación para el docente y no un capricho del alumno. Si conoces el lenguaje de tus estudiantes sabrás en qué idioma transferir tu conocimiento.

3. METODOLOGÍA

3.1. GAMIFICACIÓN

Trivial: Desde la generación millennial, la gamificación o ludificación ha ido de la mano con el desarrollo tecnológico y el cambio en el proceso de formación del alumnado. Resulta interesante contemplar cómo los estudiantes se animan a participar en los diferentes trivial online. Un ejemplo son las clases de historia del derecho o de la criminalidad, los cuales participaron de forma satisfactoria en los diferentes juegos planteados en clase. En este caso, trivial o *Kahoot!* es una herramienta bastante sencilla de utilizar que no ofrece mayores complicaciones;

Kahoot! Durante las clases teóricas, los estudiantes de derecho sabían que al finalizar la jornada se enfrentarían a la aplicación. Sabedores de que era una cuestión opcional, la gran mayoría de los alumnos participaban. La semana previa, organizaba un Kahoot sobre la materia que daríamos, usando cuestionarios online e interactivos (desde visionado de imágenes o cuestionario a contrarreloj) Era satisfactorio, ya que, al tomárselo como un juego más que de una prueba, se lo planteaban como un reto amistoso y con sana rivalidad. A veces según la perspectiva el alumno tiene otra actitud en lo referido a las prácticas que se realizan en casa. Como piedra angular clave en este juego tenemos la acción-recompensa.

Hacer a los alumnos partícipes de las clases es cambiar para ellos radicalmente la perspectiva y por lo tanto el atractivo. Se sienten coprotagonistas de la clase, lo que hace que, al sentirse directamente partícipes, se

impliquen más que con una clase normal. En cuanto a la acción-recompensa existen varias opciones que se pueden barajar;

- Acción; el estudiante de grado utiliza la app mediante la cual puede medir sus conocimientos tras la clase teórica.
- Recompensa: Depende del profesor, pero un acicate es, como ya imaginamos, una compensación en cuanto a la nota. El mayor estímulo siempre será la posibilidad de aumentar la calificación. No obstante, incluso sin esa recompensa tan evidente, el alumno participa motivado por la simple y llana competición. Otro tipo de gratificación es simplemente la satisfacción de ponerse a prueba y superarse así mismo, como me han comentado algunos de mis estudiantes. Se libera dopamina, agilizando el aprendizaje y asociándolo a nuestros recuerdos, al instante en el que alcanzaste un logro.

Recordemos que la dopamina es un neurotransmisor del sistema nervioso central considerado el principal centro de placer del cerebro. La dopamina es segregada ante diferentes estímulos, concretamente frente a situaciones agradables, creando una sensación física de placer, la alegría o la satisfacción liberan el neurotransmisor. Al ser una sensación agradable el cuerpo reincide en la conducta de la situación complaciente, aumentando la motivación y el deseo por conseguirla. Está demostrado que el cerebro libera más dopamina frente a situaciones nuevas o situaciones que requieran un mayor desafío. Las tareas repetitivas no generan la cantidad de dopamina necesaria frente a las experiencias nuevas con objetivos diferentes, aunque sean artificiales como los juegos.

Con la llegada de Netflix, HBO, Amazon Prime y Disney, las series y las películas forman parte de la cultura popular. La influencia del séptimo arte y de las series es cada vez más elevada. Son constantes las referencias entre los jóvenes y los adultos a bromas, frases o gestos de actores que vemos en la pequeña pantalla. Parte del éxito se debe a que estos actores son los ídolos de muchos de estos jóvenes y encarnan diferentes personajes. En la rama de derecho, encontramos muchísima facilidad para encontrar referencias a nuestra rama del conocimiento; *The Good wife*, *Suits*, *cómo defender un asesino* o *Better Call Saul* son

algunas de las series más famosas, todas ellas aproximan al espectador a la vida cotidiana del abogado, salvando, obviamente, las distancias con la realidad. Desde una perspectiva indirecta, son muchas las referencias y son incontables; series bélicas, bioética o *lex artis* en series sobre medicina, actos delictivos etc.

La metodología aquí requiere el visionado previo del alumno de una serie, película o documental.

Ejemplo:

Son muchos los casos que pasan por el despacho de la serie *Suits* o como defender a un asesino. Durante la clase se visualiza el episodio que queremos debatir en clase; blanqueo de capitales, un divorcio, asesinato, homicidio. Durante el visionado del episodio los estudiantes toman notas. Posteriormente, con la información del capítulo, buscarán legislación o jurisprudencia al respecto (española) para debatir en clase cuál sería su método de defensa respecto a su cliente.

Esto es realmente útil para aquellos estudiantes que posteriormente quieran dedicarse al ejercicio de la abogacía. El nivel de implicación es mayor que con los casos prácticos clásicos que vemos en los manuales. La búsqueda de jurisprudencia o de doctrina mediante el ordenador o el teléfono ameniza mucho el trabajo de investigación. Es pura sugestión, la novedad es siempre más atrayente.

DEBATE

Dentro de las ciencias jurídicas existen muchas ramas de conocimiento; penal, civil, mercantil. No siempre el derecho debe asociarse a la abogacía. La doctrina es una parte indispensable del conocimiento jurídico. Sin ella, muchos escenarios jurídicos no tendrían interpretación. La doctrina es fruto de la investigación de un científico del derecho, es la interpretación en base a unos conocimientos propios de los investigadores y profesionales. Para legislar o para interpretar diferentes situaciones debemos mentalizar al estudiante de que debe razonar e interpretar.

como un ejercicio absolutamente racional. El pensamiento crítico racional es una respuesta a muchas lagunas jurídicas.

Para ello, como en el caso anterior, usamos una escena de una serie o película que queremos destacar para comenzar el debate, pongamos un ejemplo:

Tras la afamada serie del *juego del calamar* muchas escenas fueron objeto de debate. La serie relata cómo los jugadores sobreviven a costa de la vida de los demás, en algunas ocasiones, las muertes de otros compañeros eran crueles o innecesarias. En una escena en concreto, uno de los protagonistas engaña a su compañero de juego con el fin de sobrevivir, el compañero había ganado legítimamente, pero es embaucado y fallece a manos del árbitro. Aquí comenzaba nuestro debate mediante la disposición por grupos.

Grupo A: declaraba que el acto era un asesinato porque se usa el engaño.

Grupo B: Declararon que era homicidio.

Grupo C: legítima defensa.

Cada grupo prepara su defensa, su posición y sus argumentos en común eligiendo un portavoz que puede ceder la palabra a un compañero si lo estima conveniente. Al ser el derecho una ciencia no exacta, todas las interpretaciones del caso o ninguna pueden tener razón. Por turnos, como si se tratara de una asamblea, rebaten los argumentos de los diferentes grupos.

Bajo mi punto de vista, este es el mejor método, ya que la implicación es absoluta y requiere el mejor de los esfuerzos por parte de los estudiantes, sin contar las habilidades de oratoria, trabajo en equipo y razonamiento. Este último punto, lo considero el más relevante, ya que siempre se ha apostado más en la enseñanza por el método memorización. Mediante el cine, las series y el debate del espectador-estudiante abrimos la puerta al pensamiento crítico práctico.

4. RESULTADOS

El debate fue sin duda la mayor sorpresa dentro del aula. El visionado de series o películas sin el debate posterior carecía de sentido. Mediante la oratoria posterior del alumnado se exponen los conocimientos o ideas adquiridas y asimiladas con la película. Es interesante como una misma

escena tiene muchas interpretaciones, depende mucho del propio estudiante y del conocimiento previamente adquirido en las clases magistrales. Pero se requiere una visión global.

Debate con series y películas:

De entre las tres vertientes pedagógicas aplicadas en mis lecciones, el debate ha sido el que mayor éxito ha tenido entre el alumnado. El poder participar en grupos aportando un pensamiento crítico común los animaba de forma considerable a mantener el nivel de atención en clase. Invertir temporalmente los papeles profesor-alumno fue todo un logro. La acogida en la primera clase agradó tanto que solicitaron que una hora de la semana fuera dedicada a ello. La posibilidad de debatir en grupo animaba a los compañeros a colaborar y a aportar ideas para “ganar” amistosamente a los contrincantes. Se vuelve a aludir la ludificación en un aspecto más político.

En sus inicios, la educación primitiva era el constante diálogo entre maestro y aprendiz, el debate reafirma esa comunicación y facilita el intercambio de ideas y argumentos. A efectos, es el mejor medio que poseemos para ver las fortalezas y flaquezas del estudiante. Teniendo en cuenta que siempre existe una distancia prudencial y de respeto entre nosotros, mediante el debate podemos estrechar esa distancia consolidando la relación con nuestros estudiantes.

Sin embargo, el resultado más importante es el conocimiento de la materia. Los estudiantes preparaban sus discursos con un sólido conocimiento de la materia. El simple hecho de tener que exponer en público frente al resto de grupos los motiva aún más que un examen. De hecho, los exámenes en ocasiones no estaban tan preparados como los debates que organizamos en las lecciones. Y de las preguntas del examen, la parte práctica era sin duda la que mejor dominaban.

Los resultados también dependen mucho de qué tipo de películas o series recomendamos a los futuros juristas. La calidad de este también tiene que ir en sintonía con la película. No es lo mismo debatir sobre un hito del cine como cadena *perpetua* que debatir sobre *V de Vendetta*. Hay que saber elegir la película en virtud de la materia para ejemplificar

como es debido el verdadero objeto de debate y no desvirtuarnos del tema. Cadena perpetua versa sobre la vivencia en prisión, si el objeto de debate es la cadena perpetua revisable será una elección idónea para entender o visualizar el fondo de la cuestión.

Casos de despacho con series y películas:

Quizás era el ejercicio más tedioso para los estudiantes, aunque lo preferían mucho más que el desarrollo de un caso práctico al uso. La mayor motivación era el momento de la defensa del cliente, motivada por la presión social de grupo y por el resultado de un fallo favorable. La novedad es un estimulante que funcionó en las primeras clases pero que puede resultar tedioso a medio y a largo plazo debido a la mecanización del trabajo.

Si tuviera que dar prioridad a una de estas dos posibilidades sería sin duda al debate, ofrece mayor discrecionalidad de actuación y mayor implicación que la resolución de los casos de juzgado. Pero si se quiere dar mayor énfasis a cuestiones de derecho procesal, sin duda esta opción sería más conveniente.

Gamificación

Los resultados no son tan fáciles de analizar como con el debate o la resolución de casos prácticos. Todos los estudiantes participaban más en los juegos como *kahoot!* Les resultaba fácil, cómodo y divertido. Pero hay que tener en cuenta que el nivel de implicación es menor que con el debate, ya que con el trivial o *kahoot!*, no se requiere tanto tiempo y con las facilidades que ofrece internet no se requiere mayor esfuerzo que usar un smartphone.

Dentro de los beneficios podemos destacar su instantaneidad, un rasgo común de las redes sociales y de las aplicaciones, su dinamismo y su entretenimiento. Atrapa con mayor facilidad que una serie o una película y puede realizarse en cualquier momento del día. También existen técnicas de ludificación no virtuales, pero resulta más complicado llevarlo a cabo teniendo en cuenta la dilatada cantidad de alumnos que hay en la universidad.

Entre sus observaciones destacaban que sería necesario crear alguna plataforma institucional o común para la universidad y orientar los juegos por carreras universitarias o temáticas.

5. DISCUSIÓN

Gamificación:

Existen diferentes puntos en los cuales puede existir una dicotomía y un debate docente, ¿es la gamificación o ludificación un método efectivo de enseñanza o un mero entretenimiento educativo?

Los detractores de la gamificación consideran que la gamificación tiene algunas connotaciones negativas, por ejemplo, añadir estrés al estudiante con cuestiones “banales” y que descarrila el aprendizaje con distracciones sin un rumbo específico. Al ser una metodología “prematura” muchos desconfían aún de sus beneficios en el dominio educacional. Argumentan, que puede bajar el nivel de exigencia de las asignaturas al desvirtuarse la materia; menos horas teóricas, menor contenido de la asignatura o mayor interés en el juego y no en la materia.

Sin embargo, siguiendo los resultados de satisfacción de nuestros alumnos y en las reuniones de departamento, los alumnos en un 90% consideraban que la gamificación de la asignatura resultaba un atractivo importante para atender a las clases.

Muchos educadores esperan que la gamificación no solo aumente la motivación de los estudiantes para aprender sino hacer la participación en el trabajo escolar más efectiva y significativa. Muchos escritos parecen defender este punto de vista, con evidencia de que la gamificación puede estar vinculado a un mayor número de estudiantes. La gamificación de los entornos de aprendizaje puede constituir una poderosa herramienta para la adquisición de conocimiento, y podría mejorar habilidades importantes como la resolución de problemas, colaboración y comunicación

6. CONCLUSIONES

La innovación y la originalidad no pueden ir separadamente, ya que el progreso educativo requiere de esfuerzos que derivan del ingenio del docente o del creador de contenido. Ciertamente, la transferencia de conocimiento a las nuevas generaciones demanda una implicación mayor que los docentes que nos precedieron y que no tuvieron que enfrentarse

al titán tecnológico. Huelga decir, que no podemos relevar por completo nuestro sistema de enseñanza. La fórmula aristotélica de la virtud es una solución que nos ayuda en esta transición virtual.

No se pretende con la gamificación sustituir todas nuestras bases pedagógicas, el objetivo es complementar el sistema clásico, una dualidad de métodos. Las clases magistrales siempre han sido la fuente de conocimiento principal. Podemos potenciar nuestras mayores fortalezas educativas y respaldarlas con la innovación que nos ofrecen las nuevas tecnologías, el cine o el entretenimiento online. La motivación del alumno ha mutado con los años y suscitar su interés es una obligación del estudiante, pero una responsabilidad del docente. Despertar su curiosidad mediante instrumentos que conoce y con los cuales está familiarizado afloja la presión tradicional educativa, aflojando la tensión o el desconocimiento de escenarios o planteamientos que puedan presentarse en clase.

Hay que tener en cuenta que la costumbre es un hábito que juega en nuestra contra, los futuros profesionales ya conocen desde temprana edad los medios digitales. En su futuro profesional la tecnología nos habrá sobrepasado todavía más, por lo que resulta absurdo no acogerla entre nuestras aulas si tendrán que usarla en su vida laboral. Es bien conocido que en la escuela anglosajona la gamificación y la ludificación laboral es un acicate del trabajador: Google, Apple, Amazon.

Sería interesante plantearse si a partir de ahora las clases magistrales deberían aceptar el irremediable paso del tiempo y lo que ello supone, una innovación educativa que rechaza las clases obsoletas y sin dinamismo. Con las redes sociales las nuevas generaciones son “protagonistas” a ojos de su mundo virtual y asumen un rol protagónico. Darles la posibilidad de invertir los papeles en clase podría ser el comienzo de esta transición hacia el futuro académico en el cual se sientan más partícipes de las clases y puedan despertar su curiosidad académica.

En conclusión, la recepción de mi metodología en clase tuvo una gran acogida entre mis estudiantes. La participación en un inicio era mínima, eran reacios a participar en los debates por inseguridad, vergüenza o desidia. Sin embargo, paulatinamente, la participación tanto en los juegos como en los debates era casi del 100%. Hay que tener paciencia y

constancia en la enseñanza, en un inicio no veremos frutos y se requiere un tiempo prudencial de ensayo para ver los resultados. El asentamiento también requiere que el maestro sea conocedor de estas nuevas metodologías que han arribado para rellenar de innovación los huecos incompletos de la enseñanza tradicional.

Esperamos que esta investigación pueda servir también como herramienta para otros docentes universitarios que deseen incorporar en sus clases estos métodos menos convencionales y pueda haber un intercambio de impresiones y de resultados académicos que puedan ayudarnos a mejorar en esta rama de conocimiento y conocer la esencia de la pedagogía.

7. REFERENCIAS

- Agaray, X. (2018). *Implementación de innovaciones educativas*. Fundación Santillana
- Avelluto, P. (2018). *Diálogo sobre cultura, educación e innovación*. Fundación Santillana
- Beech, J. (2018). *La innovación educativa en contexto: demandas, desafíos y oportunidades*. Fundación Santillana
- Botero, A. (2018). *Implementación de innovaciones educativas: el Sistema Fontán*. Fundación Santillana
- Pinillos, L. (1959). *Aprendizaje, recompensas y castigos*. Revista de educación
- Rivas, A. (2018). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Fundación Santillana
- Sampe, J. (2018). *La implementación de las innovaciones educativas*. Fundación Santillana
- Sánchez, J. (2015). *Gamificación*. Editorial EKS
- Tejada, A. (2012). *Nuevas metodologías docentes en los títulos de grado; la literatura como recurso pedagógico colaborativo*. ICE Universidad de Oviedo
- Zambrano, D. (2020). *Estudio de las estrategias de gamificación aplicadas al desarrollo de competencias digitales en docentes en formación*. Doctoral Dissertation

LA VISUALIZACIÓN DE PELÍCULAS COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE DEL DERECHO PROCESAL PENAL

SONIA CANO FERNÁNDEZ

Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior, consciente de la necesidad de formar universitarios, formados para el futuro desarrollo de una profesión, ha potenciado la utilización de métodos docentes en los que el alumno se sitúa en el centro de su aprendizaje, para así poder desarrollar competencias y habilidades que le permitan llevar a cabo, con éxito, una carrera profesional al término de los estudios universitarios. En efecto, hasta ahora a través de la clase magistral, el profesor era quien impartía la docencia, transmitiendo al estudiante una serie de conocimientos teóricos que éste debía memorizar. Así pues, el maestro era el protagonista en el aprendizaje del alumno, adoptando, este último, una actitud pasiva en las clases. Con esta metodología de aprendizaje, el alumno asiste a clase, y toma los apuntes que, posteriormente, memorizará.

Sin embargo, con las nuevas metodologías docentes aplicadas, especialmente, desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, como se ha indicado, el estudiante pasa a ser el principal protagonista, adoptando una actitud totalmente activa en su propio proceso de aprendizaje.

En este sentido, la metodología docente que se va a exponer en el presente trabajo, acerca de la visualización de películas para el aprendizaje de la asignatura de Derecho Procesal Penal, va orientada a que el alumno sea quien lleve a cabo ese papel indicado, y acabe asimilando unos conocimientos, mediante el desarrollo, por él mismo, de distintas competencias y habilidades necesarias para su posterior carrera profesional.

De Lucas (2014) considera que “el Derecho tiene, como discurso, no pocos elementos en común con el cine. El Derecho no es una ciencia, sino más bien una técnica que conserva algo de arte” (p. 115). De hecho, para dicho autor, “la enseñanza de esa técnica, de ese arte, no es un objetivo que se pueda dar por cumplido tras unos años encerrados entre aulas o entre las paredes de un despacho” (De Lucas, 2014, p. 115). Incluso, De Lucas (2014) afirma que la visualización de películas debe integrarse en la formación permanente de un jurista.

Existen una enorme cantidad de películas cinematográficas que versan sobre Derecho, e incluso, que tratan diversas vertientes o ramas de este. El cine muestra conflictos que son resueltos, en la mayoría de las ocasiones, a través de la aplicación del derecho. Y estas son las películas que conviene visualizar para el aprendizaje del derecho.

Así pues, aprovechando el interés de los estudiantes por el cine, opté por la visualización de películas como método de aprendizaje del Derecho Procesal en mis clases. Esta metodología ha sido llevada a cabo en dos asignaturas que he impartido a lo largo de mi carrera docente como profesora en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Las asignaturas son Derecho Procesal Penal, que se imparte en el tercer curso del Grado de Derecho, y la asignatura de Enjuiciamiento Criminal, del tercer curso del Grado de Criminología.

Los procesos judiciales penales son una materia inherente a ambas asignaturas, ya que, en las dos, se explican los procesos penales, por lo que consideré apropiado que mis alumnos visualizaran películas para la adquisición de los conocimientos de la rama procesal penal. Existen muchísimas películas cuyo contenido son los procesos judiciales penales y éstas pueden vincularse, según la película elegida, a distintos epígrafes del programa de la asignatura.

Teniendo en cuenta que los contenidos visuales forman parte de nuestro día a día, considero que la visualización de una película es una actividad atractiva a los espectadores y, en consecuencia, también para mis alumnos. Es una herramienta docente útil para la adquisición de conocimientos. Lo que se visualiza se suele retener con más facilidad. Y si, además, su visualización ayuda en su aprendizaje, todavía se convierte en más

atractiva. Ya no es algo abstracto, no son solo palabras, sino que se puede observar su aplicación a través de una película. Se puede relacionar y conectar materia teórica a través de ésta, ya que los procesos judiciales no se integran de materias estancas, sino que todas ellas están relacionadas.

A través del cine se capta el interés del alumno, y se le estimula en el conocimiento de la materia jurídica que se le plantea (Arrabal, et al., 2018). De este modo, el alumno adquiere unos conocimientos a través de una metodología docente distinta a la clásica de la clase magistral, y se le coloca como protagonista de su propio aprendizaje.

2. OBJETIVOS

El objetivo fundamental buscado, a través de la visualización de una película, es que el alumno adquiriera unos conocimientos acerca de una materia concreta vinculada al proceso penal. Además, mediante la corrección en clase de las cuestiones planteadas también se mejora su expresión escrita y oral. Si, además, la actividad se realiza en grupo, el alumno necesariamente debe aprender a trabajar en grupo. Todos estos objetivos van a ser desarrollados, a continuación, detalladamente.

2.1. ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS DEL TEMARIO DE LA ASIGNATURA

Cuando el alumno visualiza una película, recuerda con más facilidad la materia, ya que, fruto de su observación, la interioriza y, por tanto, ve directamente su aplicación práctica.

La práctica; en el derecho, es fundamental. Y concretamente, el derecho procesal requiere necesariamente de dicha práctica. El alumno debe ver necesariamente la aplicación de la teoría y la ley. Los procesos judiciales deben verse o realizarse. Si el alumno observa la película, directamente puede ver la vertiente práctica. Se aprecian actitudes y demás cuestiones imposibles de visualizar si no es con la práctica. La transmisión de conocimientos a través de una clase magistral ayuda al alumno a conocer la normativa. Pero de ahí no pasa. Se queda con la teoría. La visualización de películas que tratan sobre procesos judiciales permite al estudiante conocer cómo se aplica la ley. Su vertiente práctica.

Pero la adquisición de conocimientos no se realiza únicamente mediante la visualización de la película, sino que realmente se acaba de completar a través del trabajo posterior que realiza el alumno sobre el contenido de la película y los contenidos teóricos del programa. Como posteriormente explicaré, cuando desarrolle la metodología, el estudiante, previamente a la visualización de la película, recibe una serie de cuestiones para centrar la materia objeto de estudio. De este modo, cuando visualiza la misma, ya sabe qué preguntas va a tener que responder y, por tanto, qué materia va a tener que ir identificando cuando observe la película.

Una vez la haya visto, y siempre complementándose de manuales, monografías, jurisprudencia y textos legales, el estudiante podrá desarrollar las cuestiones y, por tanto, adquirir los conocimientos sobre los puntos planteados.

Además, al tratarse de una película que abarca diversas materias, se trata de una actividad multidisciplinar. El alumno debe analizar distintas materias, que, en ocasiones, y según la película, no sólo son de distintos apartados del temario de la asignatura, sino que también se vinculan a distintas ramas del derecho. El derecho procesal va ligado al derecho penal, entre otros. A través de la película el alumno vincula ambas ramas del derecho.

2.2. MEJORA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

A través del desarrollo de las cuestiones, el alumno necesariamente mejora su expresión escrita. Como se ha indicado, a través de las cuestiones que el estudiante debe llevar a cabo, éste se ve obligado necesariamente a acudir a textos legales, manuales, monografías y, en algunas ocasiones, a jurisprudencia. Todo ello para poder redactar correctamente las cuestiones planteadas. De este modo, el estudiante puede llegar a mejorar su expresión escrita. Las cuestiones deben ser entregadas al profesor debidamente contestadas, por lo que, se requiere que estén bien expuestas.

2.3. MEJORA DE LA EXPRESIÓN ORAL

Como se indicará posteriormente, una vez el alumno ha desarrollado las cuestiones planteadas, todas ellas son corregidas por él mismo en clase.

Se requiere, por tanto, que el alumno participe en la clase. Es conveniente valorar positivamente de cara a la nota final de la asignatura dicha participación en clase. Así el alumno está más motivado para participar.

De hecho, actualmente, me encuentro que, como consecuencia del confinamiento pasado por el covid-19, a los alumnos les cuesta mucho participar en clase. Les ha afectado el encierro, y no muestran ningún ánimo, ni deseo, de participar cuando se les requiere. Es por ello que vale la pena motivarlos. Así, si participan en la corrección y en el desarrollo de la clase, posteriormente, lo tengo en cuenta de cara a la fijación de la nota final de la asignatura.

Evidentemente, la participación debe ir precedida de una preparación, y no vale cualquier intervención realizada. Debe ser provechosa.

En todo caso, se tenga o no en cuenta la participación para la nota final, ésta le ayuda en la mejora de su expresión oral. Normalmente, previamente a la realización de la corrección en clase, el alumno se lo prepara.

Además, también pueden asignarse a diferentes grupos el desarrollo en clase de los diversos temas tratados en la película. Como se verá, de este modo, los estudiantes necesariamente deben preparárselo bien para poder realizar una buena exposición del tema asignado delante de toda la clase.

2.4. APRENDER A TRABAJAR EN EQUIPO.

Si la actividad, como se verá posteriormente al desarrollar la metodología, se lleva a cabo por grupos, se obliga a los alumnos a trabajar en equipo. A diferencia de lo que ocurre con las clases magistrales, en las que el alumno adquiere unos conocimientos trabajando de manera individual, aquí se busca que el estudiante aporte conocimientos al grupo. El trabajo en equipo implica compartir y coordinarse, aspectos a veces no tan sencillos. En alguna ocasión, me he encontrado con algún miembro de un grupo que no trabaja como debiera. De hecho, casi siempre, hay un grupo en el que uno de sus miembros no se integra en el mismo, y ello, obliga a tener que actuar, ya sea para motivar al alumno e incluso, a veces, para integrarlo en otro grupo.

3. METODOLOGÍA

La metodología docente indicada requiere, en consecuencia, que el alumno visualice una película que le ha proporcionado el profesor y después trabaje el tema concreto mediante el desarrollo de unas cuestiones que el mismo maestro le plantea. Posteriormente, se requiere también de una puesta en común en la clase para comentar la película y desarrollar el tema concreto.

Previamente, evidentemente, el docente tiene que seleccionar la película que más se ajusta a los conceptos que quiere que los alumnos adquieran. Debe tener en cuenta, por tanto, la materia que expone la película, cómo lo realiza, y que ésta fomente después su tratamiento en clase, además de obtener, como se ha indicado, que el alumno asimile el contenido del programa.

Previamente a la visualización de la película por el alumno, el profesor debe exponer en la clase, siempre a grandes rasgos, sobre qué va a versar la película, y cuál es el tema o temas que trabajar. Durante la realización de estas explicaciones que se llevan a cabo por el docente, recomiendo acompañarlas con un brevísimo fragmento de la película para que los alumnos ya vayan entrando en el tema.

El profesor es quien previamente ha preparado las cuestiones que deberán desarrollar los estudiantes para poder trabajar el tema concreto que se plantee a través de la película.

Esas cuestiones son expuestas también en la clase, una vez visualizado el fragmento de la película que ha servido de base a las explicaciones del profesor. En esa misma clase se les debe indicar el plazo que tienen para poder visualizar la película y poder trabajar el tema a través de las cuestiones.

A continuación, el trabajo ya debe ser realizado por el alumno. Éste puede ser desarrollado de dos formas distintas que a continuación van a detallarse: individualmente o en grupo.

Normalmente, planifico la actividad para que los alumnos desarrollen las cuestiones de manera individual. De esta manera, el estudiante ve la película y contesta las cuestiones apoyado por manuales, monografías,

textos legales, e incluso jurisprudencia. No le requiere de ningún tipo de coordinación con otros alumnos. Por tanto, él mismo se organiza y lleva a cabo el trabajo.

De todos modos, depende de cómo quiera planificarla el docente, la actividad también puede ser llevada a cabo en grupo. La cuestión radica en decidir qué es lo que se busca con la actividad, cuáles son los objetivos, para, en ese caso, planificarla en consecuencia.

En todo caso, si el alumno debe trabajar en equipo, necesariamente debe coordinarse con los demás miembros del grupo.

Los grupos pueden ser realizados por el docente o bien dejar que los alumnos escojan con quien quieren trabajar. Si el docente es quien los organiza, se pueden llevar a cabo, o bien, de forma aleatoria, o bien, atendiendo a diversos criterios, como puede ser teniendo en cuenta la aportación que puede realizar cada alumno al grupo en función de sus habilidades y competencias. En todo caso, se recomienda que sea el docente quien realice los grupos para evitar que algún alumno quede sin grupo.

Pasado el plazo para la realización de la actividad, se fija un día de clase para realizar la corrección de las cuestiones y comentar entre todos las preguntas que han sido planteadas, y que desarrollan uno o varios temas del programa.

Si se han realizado grupos, es conveniente que cada grupo lleve a cabo la exposición de uno de los temas, que la película desarrolla, en función de los epígrafes del programa. De este modo, cada grupo debe prepararse la exposición correspondiente del tema que debe tratar. La participación del resto de alumnos se permite una vez el grupo ha realizado su exposición. Se les autoriza para que puedan utilizar cualquier soporte que ayude en sus explicaciones orales. En este supuesto, el grupo es quien lleva la clase y no el profesor, que debe mantenerse pasivo, salvo que considere, por alguna cuestión concreta, que deba intervenir, para guiar o redireccionar las explicaciones dadas por el grupo que expone el tema, o bien, como consecuencia de las preguntas que puedan realizar el resto de los alumnos de la clase.

Previo a la exposición, se recomienda que el docente lleve a cabo una tutoría con cada grupo para tratar las distintas cuestiones o dudas que puedan tener sobre la exposición e incluso para que los estudiantes lleven a cabo una simulación de la exposición que deberán realizar en clase. De esta manera, el alumno va ensayando ante el profesor que, a su vez, puede ir corrigiendo las cuestiones que considere oportunas. Así el docente se asegura que la clase pueda llevar la dirección adecuada.

Si, por el contrario, la actividad ha sido desarrollada individualmente por los alumnos, el profesor debe ir planteando las cuestiones y los alumnos son los que deben ir respondiendo a las mismas.

En este último caso, como anteriormente he expuesto, es posible, como me he encontrado este año, que los alumnos no quieran participar. El confinamiento sufrido en el 2020, y sus consecuencias posteriores (varios cursos con docencia *on line*), ha supuesto un retroceso en la participación de los estudiantes en la clase. De hecho, ellos mismos así me lo han indicado. Actualmente, los grupos en los que imparto docencia son de tercer curso del Grado de Derecho y de Criminología.

Son grupos que, tanto en su primer curso en la universidad, como en su segundo curso, han tenido que llevar a cabo su docencia y aprendizaje de manera virtual. La cuestión es que cuando este año se han incorporado a las clases, no tienen motivación para participar en ellas. El tema lo he tratado directamente con ellos y lo manifiestan abiertamente. Así pues, deben buscarse motivaciones adicionales para que éstos participen. Este año, la participación en la actividad, en la clase en que ésta ha sido corregida, se valora positivamente de cara a la fijación de la nota final de la asignatura. De esta manera, el alumno ha tenido una motivación extra que le ha llevado a la participación en la actividad. Sin esta motivación, volvía a llevar la clase el docente, con lo que ello implica.

Señalar que algunas películas han sido visualizadas por los alumnos en otras asignaturas desde otros puntos de vista que no son el Derecho Procesal. Los alumnos manifiestan que el cambio de perspectiva los obliga a observar la película desde otro punto de vista muy distinto al ya analizado en otras asignaturas. Por tanto, una misma película los puede enriquecer desde muchos aspectos distintos. La actividad, por tanto, les ha

merecido la pena llevarla a cabo. El enfoque es distinto según la rama del derecho.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos son siempre valorados positivamente. Los alumnos se sienten muy motivados con la realización de esta actividad y ponen muchas ganas y empeño en su realización. Evidentemente, lo anterior ayuda a la obtención de un buen resultado. Es de destacar que los alumnos también manifiestan su satisfacción en la realización de la actividad.

El estudiante está satisfecho, principalmente, por que ha adquirido unos conocimientos a través de un método de aprendizaje distinto al habitual. Él ha participado de manera activa en la adquisición de sus conocimientos. Él mismo es el protagonista de su propio aprendizaje, y ello, le motiva. No está pasivo a la espera de que el profesor le haga llegar unos conocimientos, como sucede en las clases magistrales.

De hecho, el resultado es tan positivo que me hacen llegar su deseo y posibilidad de extrapolarlo a otros temas del programa. Desean realizar más actividades, ya sea a través de esta técnica, o bien, a través de técnicas similares en las que ellos sean los propios protagonistas de su aprendizaje.

La visualización ayuda al aprendizaje y a la retención de los conocimientos con más facilidad. Su posterior desarrollo mediante cuestiones acaba de centrar al alumno y lo ayudan en la adquisición de los conocimientos.

El profesor se siente también realizado con la actividad realizada y, especialmente, con los resultados obtenidos. Y es la motivación principal para repetir la actividad en otros cursos.

El alumno se sitúa en el centro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, siendo el protagonista. Además, los conocimientos adquiridos de esta manera, el estudiante los recuerda con más facilidad. Como acertadamente señala Ruiz (2010),

“No cabe duda de que unos pocos segundos de retina son a veces más efectivos que varias horas de clases magistrales” (p. 3).

5. DISCUSIÓN

Los objetivos buscados, a través de la visualización de la película, se obtienen con creces mediante el desarrollo de la actividad expuesta a través de la metodología docente de la visualización de una película.

El alumno adquiere unos conocimientos acerca de una materia concreta vinculada al proceso penal, ya que, al visualizar una película, tiene mayor retención respecto de lo que ha visto. Mediante la observación lo ha interiorizado y, por tanto, ve directamente su aplicación práctica y lo recuerda con más facilidad.

Además, mediante el trabajo posterior que realiza el alumno sobre el contenido de la película y los contenidos teóricos del programa, y complementándose de manuales, monografías, jurisprudencia y textos legales, éste acaba de adquirir plenamente unos conocimientos. Unos conocimientos que, en muchas ocasiones abarcan distintas ramas de derecho, por lo que, se trata de una actividad multidisciplinar.

En segundo lugar, a través del desarrollo de las cuestiones, el alumno necesariamente mejora su expresión escrita. Y, lo mismo ocurre con la expresión oral. Como se ha indicado, ya sea a través de la exposición en grupo, o bien con la participación individual de cada alumno en la clase en la que se realiza una corrección de las cuestiones, los alumnos pueden mejorar su expresión oral. Evidentemente, lo anterior se nota más en los alumnos que han realizado una preparación minuciosa de las cuestiones.

Otro de los resultados que se observa de la realización de la actividad, es que el alumno necesariamente aprende a trabajar en grupo. A diferencia de lo que ocurre con las clases magistrales en las que el alumno adquiere unos conocimientos trabajando de manera individual. Aquí se busca que el estudiante aporte conocimientos al grupo. El trabajo en equipo obliga a éste a compartir y coordinarse, aspectos a veces no tan sencillos de llevar a cabo.

En cualquier caso, si la actividad es llevada a cabo adecuadamente por el alumno, éste adquiere nuevas competencias y habilidades. Y lo más importante, él ha sido el protagonista de su aprendizaje.

Esos mismos resultados coinciden, a su vez, con otros estudios realizados acerca del cine como método de docente de materias jurídicas.

Concretamente, en primer lugar, cabe mencionar el trabajo desarrollado por varios profesores de la Universidad de Alicante, donde se afirma que, una utilización adecuada de dicho sistema,

“puede facilitar la transmisión de los conocimientos jurídicos, especialmente en un contexto de cultura audiovisual en el que se encuentran los estudiantes, e incluso constituir una herramienta más eficaz y dinamizadora que el propio método docente jurídico tradicional” (Arrabal, et al., 2018, p. 137).

Además, incluso, en dicho estudio, se llega a afirmar que las películas cinematográficas ayudan al alumno a entender mejor, y de forma más íntegra, los conflictos (Arrabal, et al., 2018). Para dichos autores, con el proyecto que desarrollan, se busca, además de comprobar la eficacia de dicha metodología en el aprendizaje de materia jurídica,

“Lograr una mejora de la capacidad de los estudiantes para reunir e interpretar, desde el prisma jurídico, datos relevantes, que incluyan reflexiones sobre temas de índole social” (Arrabal, et al., 2018, p. 136).

En segundo lugar, en otro estudio llevado a cabo por distintos profesores, se indica que, tras la utilización de la visualización de películas como método docente, el alumno está más motivado y participa más (Barrena, et al., 2016). Los resultados obtenidos, de la aplicación de dicha metodología, además, permiten afirmar que se favorece la capacidad del alumno en la resolución de conflictos multidisciplinares (Barrena, et al., 2016), y se permite desarrollar, entre otros, “*el pensamiento crítico*” (Barrena, et al., 2016, p. 69), así como la comunicación oral y escrita (Barrena, et al., 2016). Las competencias obtenidas, acabadas de enunciar, como pueden observarse, coinciden con los resultados que he obtenido con la implantación de dicha metodología docente.

Finalmente, la misma actividad, llevada a cabo en el ámbito económico, por Pac y García (2013), profesores de la Universidad de Zaragoza, es valorada también positivamente a la vista de que se produce un incremento en los conocimientos de diversos ítems analizados. Además, la valoración de los alumnos a la actividad realizada es muy favorable, ya que, éstos manifiestan que les es más fácil aprender, además de ser más

ameno, pues se observan los problemas en un entorno real (Pac y García, 2013). Por parte de los docentes, se destaca

“La conveniencia de abordar determinados conceptos de forma multidisciplinar en lugar de hacerlo de forma aislada” (Pac y García, 2013, p. 195), valorando “la importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje, así como la importancia de incorporar los medios audiovisuales para acelerar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Pac y García, 2013, p. 195).

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, hay que destacar que la realización de la actividad de la visualización de una película en la asignatura de Derecho Procesal Penal del Grado de Derecho y en Enjuiciamiento Criminal en el Grado de Criminología está totalmente recomendada, y es muy adecuada para la adquisición de las competencias y habilidades que debe adquirir y desarrollar un alumno que estudia dicha asignatura.

Es un método de aprendizaje que motiva al alumno a trabajar, ya que lo sitúa en el centro de su aprendizaje. Ya no es el docente, que hasta ahora había sido el protagonista en el aprendizaje del alumno, el que transmite unos conocimientos, sino que es el alumno el que se sitúa como actor principal en la adquisición de los conocimientos. La motivación provoca que el estudiante ponga mayor interés en el conocimiento de la materia, ya que ve directamente su aplicación práctica. Y, además, puede retener más fácilmente la materia ya que la visualización permite una mayor facilidad de retención de lo asimilado. Por tanto, la visualización de la película, y el posterior desarrollo de unas cuestiones, le facilita el aprendizaje de los conocimientos.

De este modo, el alumno, además, potencia su expresión oral y escrita, y se forma para su futuro profesional. La actividad le permite adquirir unas capacidades y habilidades que le van a ayudar en su futuro laboral.

Todos los objetivos fijados al inicio del presente trabajo, y que han sido desarrollados, se cumplen efectivamente. Por ello, el grado de satisfacción del alumno y del profesor es muy alto tras el desarrollo de la actividad docente expuesta en el presente trabajo. Los alumnos manifiestan a final de curso esa satisfacción y la utilidad en su realización. Además,

los resultados obtenidos en otros estudios vinculados a distintas ramas del derecho son similares a los que he obtenido siempre que he llevado a cabo esta actividad y metodología docente.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Debo agradecer, como siempre, a mis alumnos la realización de la presente actividad que me permite llevar a cabo el presente trabajo sobre docencia. Sin ellos, la exposición de esta metodología docente no hubiese sido posible. Sus aprendizajes son también los míos. Y este trabajo es una muestra de ello. También, quisiera agradecer al Profesor Jordi Nieva sus enseñanzas y paciencia en esta andadura.

8. REFERENCIAS

- Arrabal, P., Basterra, M., Castro, D., Bonsignore, D., García, A., Gimeno, J.V., Gutiérrez, E., Rabasa, I. (2018). El cine como método docente en las enseñanzas jurídicas. *Redes de investigación en docencia universitaria*, 2018, 127-137.
- Barrena, J., Camelo, M.C., Diane, J. P., Díaz, R., Fernández, M.L., Franco, N., López, M., Maeztu, I., Márquez, C., Romero, P.M. (2016). El aprendizaje desde el entretenimiento: El cine como herramienta docente. *Libro de Actas. Jornadas de Innovación Docente Universitaria UCA*, 66-69.
- De Lucas, F. J. (2014). Comprender y enseñar el derecho desde el cine. *Teoría y derecho: revista de pensamiento jurídico*, 15, 109-122.
- Pac, D., García, N. (2013). El cine como herramienta de aprendizaje en el aula. Claves de una experiencia docente multidisciplinar en el ámbito económico. *Revista Internacional de Organizaciones*, 10, 181-197.
- Ruiz, M. (2010). La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas. *Revista de Educación y Derecho*, 2, 1-16.

EL CINE COMO MÉTODO
DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE
EN DERECHO ECLESIAÍSTICO.
EL COMPLEJO RECONOCIMIENTO
DE LA CONCIENCIA POR EL ESTADO

JOSÉ ANTONIO PARODY NAVARRO
*Facultad de Derecho
Universidad de Málaga*

1. INTRODUCCIÓN

Hemos tenido ocasión de afirmar en publicaciones anteriores que para la formación del jurista actual resulta imprescindible el conocimiento y asimilación de la influencia del fenómeno religioso en los ordenamientos jurídicos occidentales y, en concreto, en el ordenamiento jurídico español.

En una disciplina como es el Derecho Eclesiástico del Estado la necesidad de ese conocimiento pasa a ser un objetivo fundamental. No debemos olvidar que la libertad religiosa y su proyección pública en los diversos ámbitos de la actividad social, en la mayoría de los casos, ha tenido y tiene una influencia determinante a la hora de que los ordenamientos jurídicos garanticen el ejercicio de los derechos de la persona. Y resulta realmente sorprendente comprobar como implicaciones del fenómeno religioso se manifiestan en todos los ámbitos del sistema jurídico. En este sentido la búsqueda del método adecuado para la enseñanza/aprendizaje de esta materia, que como decimos tiene como objetivo fundamente el conocimiento y asimilación de la influencia del fenómeno religioso en el ordenamiento del Estado, resulta especialmente compleja. Muchas de las guías docente de las diversas asignaturas que intentan explicar el contenido de la libertad religiosa/libertad de conciencia recogen o sugieren la realización de diversas actividades, talleres y otras acciones formativas encaminadas a alcanzar diversas

competencias que se proponen como objetivos. Todas ellas van encaminadas, en un primer momento y con carácter genérico, a la búsqueda de unas capacidades comunes como son entre otras la utilización de los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico, la adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica, la adquisición de conocimientos básicos de argumentación jurídica, etc... Como método de enseñanza se ha venido utilizando la llamada la enseñanza “tradicional” basada en la trasmisión de conceptos, generalmente abstractos, y con la colaboración y ayuda de textos legales y de resoluciones jurisprudenciales. En la nueva concepción de la enseñanza/aprendizaje este método tradicional de enseñanza mantiene un valor necesario, imprescindible diría yo. Pero se debe ser consciente de que esa enseñanza “magisterial o magistral” cuando se pretende la búsqueda de otras capacidades más específicas presenta numerosos déficits que hace necesario propiciar nuevas metodologías activas que promuevan aprendizajes significativos y relevantes tanto en el conocer como en el ser, cooperar y actuar. Y es precisamente ahí donde aparece la utilización de las TIC como instrumento al servicio de dichas metodologías innovadoras.

Dentro de éstas encontramos en el cine un instrumento especialmente válido en la enseñanza del derecho. Efectivamente la utilización del cine ayuda a solucionar una de las graves deficiencias que se le pueden achacar al método tradicional de enseñanza del derecho y que no es otro que su carácter esencialmente estático. Por el contrario, la utilización del fenómeno cinematográfico nos permite poner el acento en el aspecto dinámico y contextual del fenómeno jurídico. El cine nos cuenta una historia, nos la muestra. La profesora Domínguez López¹⁵ en un sugerente artículo sobre Derecho y Cine venía a resaltar el “incuestionable poder que desde siempre han ejercido las artes escénicas sobre el espectador, y el uso que de las mismas se ha hecho bien sea simplemente para

¹⁵ Domínguez, E. (2021). Derecho y cine. Otra sugerencia pedagógica en La utilización del cine en la docencia del derecho, propuestas de interés pp 53-69 Colex

entretener y desviar la atención, ya sea para transmitir determinada visión de la realidad del momento”

Thury Cornejo acertadamente ya avanza en su día las principales aportaciones que presenta el cine en la enseñanza del derecho, a saber “cuatro aportes fundamentales que creemos que el cine hace a la enseñanza del Derecho. En primer lugar, el cine cuenta una historia y ella ayuda a contextualizar conceptos abstractos y mostrar como juegan en la práctica cotidiana, más allá de la limpieza a la que la ciencia jurídica somete a la realidad que examina. Derecho y vida se muestran, así, imbricados en una realidad compleja. En segundo lugar, el cine involucra emocionalmente a los espectadores y, de ese modo, derriba la distancia que produce la objetivación científica. En este sentido, las películas generan un movimiento emotivo que compromete existencialmente a los alumnos y genera una relación más cercana con el Derecho. En tercer lugar, el análisis de una película es un acto hermenéutico y, como tal, es homólogo de los actos de interpretación que se ponen en juego al aplicar el derecho en los casos concretos. Por último, el Derecho y la Cultura Popular tienen relaciones recíprocas en el mundo contemporáneo. El análisis de películas puede contribuir a hacer reflexiva dicha relación, contribuyendo a que los alumnos se hagan conscientes del impacto de estos medios sobre sus propias concepciones del Derecho, así como sobre las de otros operadores”¹⁶

2. EL CINE COMO HERRAMIENTA DOCENTE

2.1. EL GÉNERO CINE JURÍDICO

Quizás no sea este el momento de analizar la por otra parte sugerente cuestión relativa a la existencia o no del género cine jurídico¹⁷. No obstante, y con el único objetivo de establecer determinados cánones o

¹⁶ Thury, V. (2009) ¿El cine nos aporta algo diferente para la enseñanza del derecho? en Academia, Revista sobre la enseñanza del Derecho, Año 7 n° 14 p.61

¹⁷ Un pequeño análisis sobre la existencia del género cinematográfico y más concretamente sobre cine jurídico en Parody J.A. (2021) Cine y religión desde una perspectiva jurídica. ¿existe el género cine religioso? en La utilización del cine en la docencia del derecho: propuestas de interés, Ed. Colex p. 261-283

critérios que permitan conocer e integrar las características del género y, en consecuencia, de las películas para así poder integrarlas siempre en la idea de utilidad, nos acercamos al concepto de “género” teniendo en cuenta que sirve para clasificar las películas en función del espectador y que le permite a éste crear ciertas expectativas. Altman¹⁸ estableció al respecto que “los géneros son una categoría útil pues poseen identidad y fronteras precisas y estables que permiten ser reconocidos por los espectadores”, si bien añadimos no todos los espectadores van a percibir de igual manera ni a responder de idéntica forma. Altman cuando habla de género como una categoría útil se refiere a que los géneros “aportan las fórmulas de producción, constituyen las estructuras que definen a cada uno de los textos; las decisiones de programación, la interpretación en muchas ocasiones depende de las expectativas del público” incluso, continua el indicado autor, el papel del género en muchas ocasiones sirve para definir las características exclusivas del producto.

Dicho lo anterior y concretando nuestro análisis en el género cine jurídico podemos concluir siguiendo a Rivaya¹⁹ que desde una visión o criterio amplio o genérico “se podría hablar de cine jurídico para designar aquel que versa sobre asuntos propios del derecho, sobre una trama de significación jurídica, siempre que el Derecho, eso sí, juegue un papel relevante en el argumento”. Es decir, hace depender en esta primera acepción la intensidad a la pertenencia al género. Sin embargo, desde un criterio más restringido, más estricto, podríamos decir que no nos encontramos con un género propiamente dicho, sino que hablaríamos de cine con argumentos jurídicos. “En el cine jurídico ocurre lo mismo que con el derecho cinematográfico que no existe como rama independiente, que aunque no haya ningún problema para utilizar estas expresiones (...) sus contenidos se nutren de otros géneros o de otros sectores del ordenamiento respectivamente”. Evidentemente, y en el sentido antes indicado podemos, por tanto, hablar de un cine con y desde una perspectiva jurídica

¹⁸ Altman, R. (1999) Los géneros cinematográficos. Barcelona: Paidós.

¹⁹ Rivaya B.(2010) Algunas preguntas sobre derecho y cine, en Anuario de Filosofía del Derecho. nº 26, p.227

2.2. LA NARRACIÓN JURÍDICA EN EL CINE

Desde esta óptica nos acercamos al cine como instrumento absolutamente válido dentro de ese conjunto de herramientas de las que venimos hablando para la enseñanza práctica del derecho. Es más, probablemente aparece el cine como uno de los medios que mejor puede completar las carencias que la formación tradicional conlleva.

Decía el ya citado Benjamín Rivaya²⁰ que el cine brinda una magnífica oportunidad de trasladar al aula problemas de naturaleza jurídica de una forma ágil. Será mucho más sencillo motivar al alumno si los conocimientos teóricos y prácticos se barajan con estímulos audiovisuales. “Pocos instrumentos son tan propicios para un análisis interdisciplinar como el cine, dado que normalmente en la narración fílmica se muestran los asuntos jurídicos de una forma similar a cómo estos se dan en la realidad, y en este sentido, aparecen con todas sus diversas y múltiples aristas y vinculaciones”²¹

Evidentemente la enseñanza práctica del derecho ofrece múltiples ventajas. Como pusieron de manifiesto Arrabal Platero y otros:

- El caso práctico afianza conocimientos previos,
- ayuda en la búsqueda de nueva información,
- interrelaciona los conceptos y categorías estudiadas complementándolas,
- fomenta el trabajo en grupo,
- la búsqueda del consenso,
- las facultades comunicativas,
- dota de realidad a la materia impartida percibiendo los alumnos su aplicabilidad en el mundo real, etc...

Es patente, en consecuencia, que la utilización de una película o de parte o secuencias de la misma ayuda a captar el interés y la atención del alumno y, colabora a “estimular su empatía hacia el problema jurídico

²⁰ Rivaya B., (2010) Derecho y cine en Los saberes y el cine. Valencia p.81-118

²¹ Pérez J.L., (207) Cine y derecho. Aplicaciones docentes en Cuadernos de cine 69-79

que se plantea”.²² En realidad, yendo un paso más, podríamos afirmar sin temor a equivocarnos que el alumno como público que es, experimenta una transformación al enfrentarse a la película. Ruiz Sanz²³ en sus numerosos trabajos sobre la enseñanza del derecho a través del cine señala como el cine jurídico puede ayudar a reflexionar sobre el derecho desde diferentes ángulos o puntos de vista. Resulta evidente que una proyección bien seleccionada puede y debe ayudar a construir actitudes críticas.

2.2. EL COMPLEJO RECONOCIMIENTO DE LA CONCIENCIA

Cuando hace unos años presentábamos la obra titulada Fenómeno religioso y ordenamiento jurídico²⁴, elaborada con la pretensión de que sirviera de guía a los alumnos que se enfrentaban al estudio de la libertad religiosa y de conciencia poníamos el énfasis en la relación entre religión, sociedad y política que constituye una realidad que no por negada deja de estar presente en el ámbito de las relaciones personales desde que el ser humano descubre su dimensión social. El interés de las legislaciones democráticas por la dimensión pública y social del fenómeno religioso fue solemnemente sancionado en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. A partir de ese momento, la libertad religiosa y su proyección pública en los diversos ámbitos de la actividad social relacionados con ella han tenido una gran incidencia en los ordenamientos jurídicos democráticos que han desarrollado la legislación adecuada para garantizar el ejercicio de libertad tan fundamental para el desarrollo integral de la persona humana. Al estudio y análisis de esta problemática, asumiendo siempre la perspectiva del ordenamiento estatal, se dedica la asignatura Derecho Eclesiástico del Estado. Decía Calvo

²² Arrabal E., Basterra M., Castro D., Bonsignore D., Garcia A., Gimeno J.V., Gutiérrez E., Rabasa I., (2018) El cine como método docente en las enseñanzas jurídicas Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante p.127-137

²³ Ruiz M, (2010) ¿Es conveniente enseñar derecho a través del cine? Seminario sobre Cine y Derecho T. XXVI Cuarta Sesión, p 257-264; Ruiz, M. (2014). Instruir en Derecho y Cine: una apuesta entre elecciones y pasiones. Revista De Educación Y Derecho, (9). Ruiz, M. (2011). La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas. Revista De Educación Y Derecho, (02).

²⁴ Asensio M.A, Calvo,A, Melendez-Valdes M, Parody J.A. (2017) Fenómeno religioso y ordenamiento jurídico, Tecnos

Espiga²⁵ que una de las más relevantes conquistas del siglo pasado ha sido el redescubrimiento de la persona como centro y núcleo del entramado social y de la organización política. Esta centralidad social y jurídica de la persona y, sobre todo, su protagonismo en unas estructuras cada vez más complejas y autosuficientes, justifica el intento de plantear una reflexión sobre la conciencia, La conciencia según el citado Calvo Espiga “se convierte en necesaria encrucijada de vivencia religiosa y de generación de normas que eleven a categoría legal lo que es inexcusable exigencia jurídica del ser humano”. Resulta, por tanto, evidente la extrema dificultad que plantea la singularidad jurídica del hecho religioso

Con las anteriores afirmaciones hemos querido llamar la atención sobre la singularidad de una asignatura donde se conjuga la conciencia y el hecho religioso, a la vez que pretendemos resaltar la complejidad de la disciplina Derecho Eclesiástico del Estado que se articula en base al análisis y estudio de materias tan laberínticas, espinosas y profusas como el análisis de las libertades de expresión e información de las ideas y creencias religiosas; la enseñanza y la enseñanza religiosa; la asistencia religiosa en centros públicos; la adquisición de la personalidad jurídico-civil de las confesiones religiosas y su capacidad jurídica y de obrar, esto es su dimensión colectiva; el patrimonio cultural en manos de las Confesiones, Iglesias y Comunidades religiosas; la cooperación económica del Estado; la protección penal de la libertad religiosa y la regulación el matrimonio religioso .

3. UNA PROPUESTA DE TRABAJO

3.1. PLANTEAMIENTO DE LA ACTIVIDAD

La guía docente de la asignatura Derecho Eclesiástico del Estado propone alcanzar determinadas competencias, algunas más genéricas y comunes a todas las áreas jurídicas y otras más específicas de la materia objeto de estudio. Dicha especificidad, tal y como hemos comentado, en el área que nos ocupa adquiere una relevancia especial pues no debemos

²⁵ Calvo A (2017), Libertad religiosa y laicidad en el estado de derecho. Fenómeno religioso y ordenamiento jurídico, Tecnos 49-89

olvidar, aunque suene repetitivo, que nos encontramos ante una asignatura cuyo objeto principal de estudio se basa en el reconocimiento de la conciencia (y por ende la libertad de conciencia) por parte del Estado. Por tanto, religión y conciencia constituirán los focos delimitadores y definidores del derecho derivado del fenómeno religioso, produciéndose manifestaciones de ese fenómeno prácticamente a diario y en todos los ámbitos del sistema jurídico afectando de forma directa a las personas. (sirva de ejemplo la implicación en el ámbito educativo, en la sanidad, en las relaciones familiares, en la protección de los sentimiento religiosos, vestimenta, alimentación, asistencia religiosa, financiación y régimen fiscal, etc..).

En este contexto aparecen multitud de temas relacionados con el fenómeno religioso, la conciencia y la libertad que han sido son y serán tratados por la industria cinematográfica. Y una cuidada selección de películas puede ayudar a completar esas carencias que presenta la enseñanza tradicional basada en la lección magistral y de la que hablábamos con anterioridad.

Establecer una clasificación o lista cerrada y exhaustiva de películas sería un atrevimiento por nuestra parte ante la tan variada y compleja relación de temas a tratar.

Por ello, más que una clasificación lo que hemos hecho es ofrecer un elenco de películas, que no tiene otra pretensión o interés que presentar al lector (en este caso alumnos) una serie de films con temática religiosa jurídica, es decir que tratan temas de interés jurídico en el ámbito religioso en su sentido más amplio, pues podremos observar temática tan variada como la perspectiva histórica de las religiones, la libertad de conciencia y libertad religiosa, la dignidad de la persona y los derechos que le son inherentes, las formas de convivencia y las uniones matrimoniales, la familia, el amor, etc ²⁶

²⁶ Al respecto señalar que últimamente han sido varios los trabajos realizados por profesores del área de Derecho Eclesiástico del Estado de diversas Universidades españolas que han estudiado diversos temas que afectan a la protección jurídica de la libertad religiosa y, en definitiva, al hecho religioso según han sido tratados en diferentes películas.

A modo de ejemplo²⁷, y dentro del señalado elenco de películas se incluyen las siguientes:

1. Para muchos la película que mejor interpreta el concepto cine jurídico-religioso, si es que este concepto existe, es el film YO CONFIESO. Narra la historia de un sacerdote (padre Logan) que escucha en confesión al inmigrante alemán Otto Keller, sacristán de la parroquia de Santa María que le confiesa que es el autor del asesinato del abogado Vilette. Cuando las circunstancias implican al cura, éste obligado por el secreto de confesión, guarda silencio y no se defiende pues no puede contar lo que sabe²⁸
2. BECKET. Una película que además de ser considerada como de las grandes en la historia del cine, a nuestro trabajo es incorporada por su estudio de varios elementos claves.²⁹
3. También en el ámbito de las relaciones Iglesia Estado, si bien a modo de comedia, destacamos DON CAMILO, película del año 1952, dirigida por Julien Duvivier que presenta la vida en un pueblo en la posguerra italiana.³⁰

²⁷ El cine religioso desde una perspectiva jurídica ha sido tratado en Parody J.A. (2021) Cine y religión desde una perspectiva jurídica ¿existe el género cine religioso? op, cit.,p 275-282.

²⁸ Largometraje dirigido por Alfred Hitchcock y escrito por George Tabori y William Archibald, adapta la obra de teatro "Nos deux consciences" de Paul Anthelme. La película se estrena el 1953. La película según el propio director pretendía ser mucho más atrevida de lo que realmente fue. La censura o la autocensura actuó. No debemos olvidar el momento histórico en el que se rueda, así como la condición de católico del propio Hitchcock. En la película tienen cabida temas tan espinosos como el secreto de confesión, el voto de castidad, el celibato, el pecado, el adulterio, en definitiva, la propia esencia del derecho canónico, aderezado dentro de una investigación criminal que desemboca en la celebración de un juicio. Todo ello además complicado con la relación amorosa que con anterioridad a su ordenación el padre Logan había mantenido

²⁹ En primer lugar, la relación Estado religión, o por mejor decir las relaciones y luchas entre el poder temporal (Estado) y el poder espiritual (Iglesias). En segundo lugar, el análisis de las relaciones humanas, en este caso entre Enrique II y su amigo Thomas Becket. Y, por último, la reforma del sistema judicial. Película del año 1964 dirigida por Peter Glenville con guión de Edward Anhalt

³⁰ Los dos personajes centrales son Don Camilo, párroco del pueblo y Pepone elegido alcalde comunista. En la película se muestran dos posturas políticas completamente enfrentadas, podría afirmarse que en realidad son dos concepciones diferentes de ver el mundo/la realidad. Dos posturas que luchan entre sí denodadamente. Es un reflejo cuasiperfecto de las luchas históricas entre Iglesia y Estado. Pero ante circunstancias extremas unen fuerzas, es decir,

4. En el ámbito puramente jurídico encontramos multitud de películas que afrontan el conflicto entre religión y libertad, pero en el fino alambre que separa el derecho a la libertad religiosa, con la libertad ideológica o de expresión. Así LA ÚLTIMA TENTACIÓN DE CRISTO de 1988, LA PASIÓN DE CRISTO de 2004, EL CÓDIGO DA VINCI de 2006, LA VIDA DE BRIAN de 1979, MAHOMA, EL MENSAJERO DE DIOS 1977, SUBMISIÓN de 2004,
5. La familia y el matrimonio son ámbitos especialmente sensibles en la industria cinematográfica. Películas como ARRANGED³¹, que narra la amistad de dos profesoras en un contexto de multiculturalidad.; UN HOMBRE PARA LA ETERNIDAD, película de 1966, dirigida por Fred Zinnemann y basada en la encrucijada en que se encuentra Thomas Moro, católico y hombre de fuerte convicciones religiosas cuando el Rey Enrique VIII se divorcia de su esposa Catalina de Aragón para casarse con Ana Bolena; AGUA, película que trata sobre el matrimonio concertado en la India colonial entre una niña de 8 años y un anciano, ya moribundo, que fallece la misma noche de la boda. Automáticamente la niña ingresa en un monasterio para viudas consagrando su vida a la memoria de su esposo fallecido³²; NO SIN MI HIJA, basada en un hecho real, relata la odisea vivida en el seno de una feliz familia constituida por

encuentran esas zonas comunes de cohabitación. El visionado de la película nos ayuda a profundizar en el análisis de la evolución histórica de las relaciones Iglesia/Estado, de la libertad religiosa, esto es de la libertad de conciencia.

³¹. Es curioso comprobar como el respeto a las tradiciones familiares, culturales y religiosas prima por encima de todo, con independencia de que las protagonistas son dos jóvenes modernas, idealizando el matrimonio concertado, y se valora de forma positiva que los hijos reproduzcan las creencias y los valores de los padres. La película se presenta o pretende presentarse como un llamamiento a la tolerancia. Resulta curioso y a la vez no habitual un planteamiento de escrupuloso respeto a los valores y tradiciones de determinadas creencias religiosas, en un mundo que habitualmente critica con firmeza y rotundidad y no acepta o comparte la vigencia de dichos valores.

³² Esta película cierra la trilogía realizada por la directora india y que comenzó con Fuego. En todas ellas trata de describir la situación de las mujeres indias y el influjo de la religión, la tradición y la familia, amparado en un ordenamiento jurídico que intenta ser moderno pero que se niega a renunciar a sus costumbres milenarias y a sus instituciones. Hablamos de un derecho indio que se remonta a más de 3.000 años.

un hombre de nacionalidad iraquí y de religión musulmana y su mujer americana. Tienen una hija común. En plena guerra viajan a Irán por la enfermedad de un familiar del marido. Ante las dudas de la esposa de que el viaje fuera oportuno, el marido promete que en un par de semanas estarían de vuelta en casa. Una vez allí se produce el cambio radical del esposo y mujer e hija descubren las verdaderas intenciones tanto del marido como de la familia de éste: vivir en Irán y nunca más volver a EEUU y de acuerdo a las leyes musulmanas (religiosas) que son las que rigen la vida en dicho país, identificando ley civil con la ley religiosa

6. Relativa a la identidad personal y el derecho la película MAR ADENTRO dirigida por Alejandro Amenabar en 2004, trata sobre la muerte digna³³

3.2. MÉTODO DE TRABAJO

Tal y como venimos señalando a los alumnos se les ofrece un elenco de películas relacionadas con el contenido de la materia objeto de estudio en la asignatura.

La actividad propuesta consiste en el visionado una o varias de las películas elegidas, para lo que se les remite el correspondiente enlace a través de la página de la asignatura en el campus virtual. Se les entrega a los alumnos unas pautas para la realización de la actividad. En este sentido se le sugiere que realicen, en primer lugar, una sinopsis del film y tras ello un comentario jurídico en el que destaquen aquellas cuestiones que les hayan llamado la atención y que tengan relación con los temas explicados en clase o relacionados con el derecho eclesiástico. Se les da

³³Se dibujan dos ideas representadas en dos personajes en principio secundarios pero que en realidad son base narrativa de la historia, una la abogada que al final apoya la causa de la eutanasia y otra la vecina que intenta convencer al protagonista de que vivir merece la pena. Juega el director con la intervención de jueces y abogados cuando Ramón Sampedro es llevado a los tribunales en solicitud del reconocimiento a poder poner fin a su vida por un lado, y de sacerdotes (en especial un jesuita) y otros personajes que intentan hacer ver a Ramón un camino diferente por otro. Se busca ahondar en la conciencia, en la libertad de conciencia, en la libertad personal sin límites, pero también en conceptos más definidos como felicidad, amor, sufrimiento

un tiempo suficiente (2 meses) para realizar la actividad. Una vez finalizado el trabajo remiten la reflexión sobre algunos de los temas que se desarrollan en la película y que afectan a nuestra asignatura y lo envían como una tarea, en una extensión adecuada (no más de 4 folios). Se crea una herramienta para que los alumnos puedan subir a la plataforma sus trabajos, que deben ser individuales. Dicha herramienta permite a su vez que los trabajos serán comentados de forma directa entre profesor y el alumno y, en su caso, evaluados. Igualmente existe un foro que los alumnos pueden utilizar para exponer dudas, compartir ideas, en definitiva, poner en común cuanto le ha sugerido el visionado de la película.

Como decimos tras finalizar el plazo de entrega, se procede a un debate en clase con la intención de reflexionar sobre los temas de interés que han surgido tras el visionado de las películas, especialmente centrados en la visión que en cada una de ellas se da de manifestaciones concretas del fenómeno religioso y su implicación en los ordenamientos jurídicos, en las relaciones con las confesiones y en la vida de las personas.

Se debe hacer constar que la docencia de la asignatura tiene asignada un periodo de 15 semanas. La actividad se propone pasada la semana 5, con el objetivo que cuando se enfrenten al visionado de la película tengan una primera aproximación del contenido y objetivos de la asignatura. La entrega la tienen que realizar sobre la semana 12/13, con la idea de poder dedicar parte de las últimas clases a la puesta en común y debate.

Por último, señalar en este apartado el tipo de material que es el necesario para realizar la actividad, concretamente se requiere:

1. Ordenador, Tablet o cualquier otro aparato reproductor que permita al alumno visualizar la película propuesta, ofreciéndoles el enlace de acceso libre fuera de la sesión presencial, para trabajar con la misma
2. Equipo audiovisual en clase, en el Aula, para visualizar algunas escenas de la película en la propia sesión/es de debate (presencial)
3. Material que se les proporciona, y que se sube al Campus Virtual, para que puedan ilustrarse de cara a la realización de la tarea, en dos sentidos: a) En sentido cinematográfico (para que puedan

instruirse acerca de la película). b) En sentido jurídico (para que puedan ilustrarse sobre los conceptos jurídicos esenciales, partiendo de la base de que hemos explicado todavía pocas cuestiones).

3.3. CONTENIDO DE LA ACTIVIDAD

Llama la atención que, del elenco de películas facilitadas, la mayoría de los alumnos se han decantado por tres de los títulos ofrecidos. Concretamente las películas *Un hombre para la eternidad*, *Don Camilo* y *La misión* han sido las escogidas de forma mayoritaria

Paso brevemente a resaltar algunos de los aspectos que han sido destacados por alumnos en cada uno de dichos films.

1º Dde *un hombre para la eternidad* se destaca por parte de los alumnos los dos grandes temas sobre los que gira la película, a saber: la relación entre la jurisdicción estatal y la de la Iglesia, y la objeción de conciencia. La delimitación de las dos esferas de poder es uno de los grandes temas de la historia de las relaciones Iglesia-Estado. La película narra la vida de Tomás Moro pensador, teólogo, político, humanista y escritor inglés, que fue además lord canciller de Enrique VIII, profesor de leyes, juez de negocios civiles y abogado. Moro fue un importante detractor de la Reforma protestante y, en especial, de Martín Lutero.

Los alumnos destacan y analizan como aparece en toda la vida de Tomás Moro la fidelidad a la conciencia como un elemento esencial de actuación, que afectara a la toma de decisiones.

2º Del visionado de la película *Don Camilo* destacan el debate sobre algunos de los conceptos explicados en clase al analizar la evolución histórica de las relaciones Iglesia/Estado, de la libertad religiosa, esto es de la libertad de conciencia. Se analizan conceptos tales como teocracia, cesaropapismo, dualismo gelasiano, teoría de las dos espadas, etc... También tiene su espacio en el debate el análisis de temas sugerentes que se proponen en la película como la determinación de los conceptos de conciencia y moral, (y en consecuencia el derecho a la libertad de conciencia), la libertad de expresión y sus límites, las relaciones

familiares, el derecho a la educación como base para la evolución y transformación de los pueblos, etc...

3º Por último la película *La misión* también llamó la atención de los alumnos. Destacan en primer lugar la idea de que no solo las religiones encuentran dificultades en su relación con los Estados y viceversa, sino que incluso dentro de determinadas confesiones las disputas existentes condicionarán su forma de actuar. Analizan la labor de evangelización en relación con el desarrollo de los pueblos en el respeto a su propia identidad. Inciden en la concreción de los conceptos derechos humanos y derechos fundamentales.

3.4. RESULTADO

El Método del caso, tan útil en el ámbito jurídico, se refuerza al trabajar películas que ejemplifican con diversas cuestiones muy concretas. Las películas con la que hemos trabajado son muy representativas de la realidad y plantean problemas reales. Además, aplicamos nuevos métodos e instrumentos de evaluación formativa y continua y su traducción en criterios de calificación, en especial destinados a valorar los procesos de formación en metodologías activas. La utilización del cine exige un nuevo método de trabajo y evaluación, poco tradicional, que es atendido y que proporciona un elevado resultado de aprendizaje. No debemos olvidar que el cine se ha convertido en un medio esencial de transmisión de mensajes, que viene sustituyendo a otras artes escénicas y que desde siempre han servido para transmitir una determinada visión de la realidad del momento, El alumno (espectador) conecta y percibe esta realidad y, por tanto, se logra captar su atención lo que resulta básico en todo proceso de enseñanza/aprendizaje.

3.5. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD Y CONCLUSIONES

El desarrollo de la actividad ha sido muy positivo. La actividad era voluntaria y, a pesar de ello la práctica totalidad de alumnos la han realizado.

Nuestro objetivo ha sido aplicar esta técnica de aprendizaje a una disciplina jurídica peculiar, cuya centralidad gira alrededor conceptos de especial complejidad como la conciencia, la libertad y la religión

Y para ello nos hemos servido de películas que ayudan a concretar el contenido teórico de las explicaciones en clase y así solucionar una de las graves deficiencias que se le pueden achacar al método tradicional de enseñanza del derecho y que no es otro que su carácter esencialmente estático. Por el contrario, la utilización del fenómeno cinematográfico nos permite poner el acento en el aspecto dinámico.

No debemos olvidar que la gran mayoría de los alumnos actuales son hijos de una era digital en la que el uso de las nuevas tecnologías, el internet y, en definitiva, el complejo mundo de las TICS y nuevas formas de comunicación forman parte de su día a día, por lo que lo mejor que podemos hacer como docentes es aprovechar las ventajas que se nos ofrece adaptando el sistema de aprendizaje a la utilización de esos medios audiovisuales, entre otros y principalmente el cine.

4. REFERENCIAS

- Altman, R. (1999) Los géneros cinematográficos. Barcelona: Paidós
- Alvarez E.M. (2015) El cine como recurso docente aplicable a la enseñanza del derecho administrativo, Revista jurídica de investigación e innovación educativa n. 11 enero p. 97-108
- Arrabal E., Basterra M., Castro D., Bonsignore D., Garcia A., Gimeno J.V., Gutiérrez E., Rabasa I., (2018) El cine como método docente en las enseñanzas jurídicas Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante p.127-137
- Asensio M.A, Calvo,A, Melendez-Valdes M, Parody J.A. (2017) Fenómeno religioso y ordenamiento jurídico, Tecnos
- Briones I, y Garcimartin M.C., (2013.) El derecho eclesiástico en el cine, Materiales didácticos para un sistema ECTS, Ed. Universidad de la Coruña
- Calvo A (2017), Libertad religiosa y laicidad en el estado de derecho. Fenómeno religioso y ordenamiento jurídico, Tecnos 49-89
- Claveras M. (2010) La Pasión de Cristo en el cine. Ediciones Encuentro
- De Lucas J.(2013) Cine: lecciones de libertad, Valencia
- Domínguez, E. (2021). Derecho y cine. Otra sugerencia pedagógica en La utilización del cine en la docencia del derecho, propuestas de interés pp 53-69 Colex

- Fernández M^a C y López, E. Géneros y subgéneros cinematográficos, Making Of n° 139
- Fernández A. (2007) La mirada encendida. Escritos sobre cine. Barcelona: Debate.
- Gonzalez J.F.(2002) Aprender a ver cine. Madrid: Rialp.
- Metz, C. (1972), Ensayos sobre la significación en el cine, Editorial tiempo Contemporáneo, Buenos Aires.
- Moreno G., (2018) El conflicto libertad de expresión libertad religiosa a través del cine. En Anuario de Derecho canónico 6 (supl.) Febrero 105-134
- Parody J.A. (2021) Cine y religión desde una perspectiva jurídica ¿existe el género cine religioso? en La utilización del cine en la docencia del derecho: propuestas de interés, Ed. Colex p. 261-283
- (2004) El proceso secularizador de la conciencia y el Estado. Acercamiento al problema en los siglos XVIII, XIX y XX, lumen 53 Vitoria
- Pérez J.L., (207) Cine y derecho. Aplicaciones docentes en Cuadernos de cine 69-79
- Rivaya B., (2010) Derecho y cine en Los saberes y el cine. Valencia p.81-118 .
- (2010) Algunas preguntas sobre derecho y cine, en Anuario de Filosofía del Derecho. n° 26,
- Cine y Derecho. A propósito del crimen de lesa cinematografía, en *Ética y Cine journal*
- Romaguera, J. lenguaje cinematográfico: Gramática, géneros, estilos y materiales. Madrid: Ediciones de La Torre. 1999
- Ruiz M, (2010) ¿Es conveniente enseñar derecho a través del cine? Seminario sobre Cine y Derecho T. XXVI Cuarta Sesión: p 257-264;
- (2014). Instruir en Derecho y Cine: una apuesta entre elecciones y pasiones. *Revista De Educación Y Derecho*, (9).
- (2011). La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas. *Revista De Educación Y Derecho*, (02).
- Salazar O. (2014) La enseñanza del derecho Constitucional a través del cine. *International Journal Educational research and innovation* 4, p.41-60
- Thury, V. (2009) ¿El cine nos aporta algo diferente para la enseñanza del derecho? en *Academia*, Revista sobre la enseñanza del Derecho, Año 7 n° 14 p.61
- Biset, E. (2011). Ontologías políticas. *Imago Mundi*

EL SÉPTIMO ARTE EN LA FORMACIÓN JURÍDICA SOBRE LIBERTAD RELIGIOSA

MARINA MELÉNDEZ- VALDÉS NAVAS
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

El séptimo arte ofrece interesantes posibilidades para la docencia que en el caso que tratamos se multiplican por tratarse de una materia/asignatura que presenta una clara interdisciplinariedad, que se caracteriza por centrarse en aspectos fundamentales en la vida de los individuos y en el funcionamiento de las sociedades. La metodología que se desarrolla para su uso en esta formación jurídica ya ha sido puesta en práctica en varios cursos de la Universidad de Málaga y continua en la actualidad, habiéndose ido incorporando variaciones en función de los resultados y conclusiones obtenidos en cada curso. El sentido y la sensibilidad como integración de lo afectivo y la razón han sido eje de un planteamiento humanista en el uso del cine para el aprendizaje de aspectos jurídicos de la libertad religiosa.

2. LA UNIVERSIDAD: SENTIDO Y SENSIBILIDAD

Valiéndome del título de la famosa película *Sentido y sensibilidad* (Varona, 2016) basada en la novela de Jane Austen, *Juicio y sentimiento* planteo la idea que impulsa la utilización del cine en la docencia sobre la libertad religiosa en el campo del derecho.

Me permito hacer un uso libre de los términos partiendo de la famosa novela, pero sin ceñirme a su significación en la misma, aunque con algunas conexiones, sino más bien como un juego de palabras.

2.1. EL SENTIDO DE LA UNIVERSIDAD EN LA REALIDAD ACTUAL

El uso del cine en la enseñanza universitaria se inserta dentro de cual resulte ser la idea que se comprenda de qué es la universidad y para qué sirve. De ahí que sea necesario explorar y reflexionar sobre aspectos de la educación universitaria que miren a su origen y sentido, comprendan las etapas de su evolución, analicen la realidad actual y planteen escenarios de futuro.

2.2. DE LA SENSIBILIDAD COMO VALOR DEL CONOCIMIENTO

La sensibilidad podría resultar o plantearse como ajena a la enseñanza universitaria y máxime a la enseñanza del derecho en la que, en muchos casos, el imaginario se sitúa en la repetición de normas positivas y en una memorización que con impiedad golpea al alumno, pero que, yo diría, que golpea más al profesor que puede verse constreñido entre programas, planes de estudios, etc. a ser un mero repetidor de normativas. En la enseñanza del derecho esto parece multiplicarse de modo exponencial y tentar al docente con un adormecimiento desmotivador que se reflejará en su actividad, en sus alumnos y en los resultados y percepciones que lleguen a la sociedad.

El tan “manoseado” alejamiento de la universidad de la sociedad no sólo se puede plantear desde una perspectiva de la industria y el empleo entendida como una concepción que está muriendo sino desde el alejamiento a los intereses de un alumnado joven, que necesita elementos que le motiven, que no sólo pueden plantearse directamente como mercantilistas, aunque estos sean interesantes; de hecho, la demanda del mercado con una enorme oferta de profesionales valora la diferencia de aquel que tiene una formación más completa en todos los sentidos.

La sensibilidad permite responder a los estímulos integrando lo afectivo y la razón (Varona, 2016). No hablamos solamente de la sensibilidad como estética o artística, que también, y que en relación al uso del cine está evidentemente presente, sino de un concepto más amplio, que se revela como plenamente humano, que por ello combate la indiferencia, la pasividad y que mueve al enfrentamiento y a la solución de problemas, que se ha formulado desde diferentes planos, teniendo un lugar

privilegiado la sensibilidad religiosa. Desde luego que se comprende y considera lo estético ya que el uso del cine permite participar de una educación estética que “puede concebirse como el despliegue de la capacidad de percepción y disfrute, la consolidación de posiciones, la formación de valores y la estimulación de creatividad; en todos estos casos, de carácter estético. Esencialmente consiste en la incentivación, el desarrollo y el moldeamiento de la sensibilidad estética, y es que la sensibilidad, el sentimiento, comprende entre otros aspectos la estética y en un entendimiento no reduccionista de la misma, que va mucho más allá de lo bello (Varona,2016, p.116).

2.3. DEL JUICIO Y EL SENTIDO

El juicio, la razón es eje de la vida y enseñanza universitaria, pero esta puede entenderse de diferentes modos así una razón que busca la verdad, que tiene como fin el servicio al hombre desde una visión humanística de la universidad es la que considere que responde al sentido de la universidad auténtico y verdadero. En este planteamiento se trata de, sin dejar de reconocer que es una realidad, huir de la universidad como fábrica de profesionales, técnicos esclavos de lo empírico y de los dictados del mercado laboral. Lo ideal sería que la universidad forme personas con sensibilidad a los que nada de lo humano les es ajeno (Baliñas,1979).

La indiferencia es uno de los males que atenazan a la universidad y a sus protagonistas, en muchos ámbitos resignados, y la lucha contra la misma no deviene solo desde el ámbito de la razón sino también desde el afectivo mediante la consideración de la sensibilidad humana con una educación que contemple y considere lo afectivo.

2.4. HUMANISMO EN LAS AULAS

La reflexión sobre la universidad remite al sentido de universalidad, cuestión que, aunque pueda parecer evidente, es sin embargo necesaria recordar. Para algunos esto se concreta en que la primera fue la de París por implicar las cuatro facultades clásicas, teología, derecho, medicina, y artes liberales (Agís, 2008, p.185), con maestros como Santo Tomás de Aquino, y San Buenaventura y con origen en las escuelas catedraticas. La presencia de la teología y del saber transmitido por tan relevantes

figuras, las cuales no pueden desligarse de sus rasgos religiosos, no deja de situarnos en la importancia que los aspectos humanos, religiosos y espirituales tienen en el saber universitario y que, aunque hay mucho que nos separa de aquel momento, la universidad nace con una clara vocación universal con una raíz religiosa, por esto dichos elementos y este espíritu están presentes en el enfoque que hacemos del uso del cine en la docencia. El cine es un arte con vocación universal y cuando hablamos de obras relevantes en el mismo esta universalidad se multiplica, por otra parte, los temas que en el cine tocan los aspectos más humanos sobre el hombre y sus interrogantes básicos son los que mayor universalidad tienen y entre ellos están, creo que no cabe duda la religión, lo espiritual, la conciencia y las ideologías, es decir todo lo que en el plano jurídico se traduce en libertad religiosa y de conciencia.

En los orígenes y el nacimiento de la universidad está la búsqueda de la verdad, con la investigación y la trasmisión del conocimiento, como pone de relieve Ratzinger en su conexión con sus orígenes religiosos y el impulso de la fe en estos (Agís, 2008) pero es que además la secularización no supone ni tiene que implicar una desconexión de la universidad de los grandes interrogantes del hombre. Es por ello que el espíritu humanista y la búsqueda de la verdad pueden seguir estando presentes en la universidad y constituir una directriz de actuación y de trabajo de los docentes sin dejarse arrastrar por las mecánicas de la burocracia, la hiperespecialización positivista y las modas imperantes.

Lo verdaderamente importante del humanismo es su carácter desalienante y de mejoramiento humano y se plantea el enfoque y comprensión de las actividades universitarias desde un humanismo integrador que comprenda y armonice razón y sentimiento, entendiendo al hombre como un todo complejo (Varona, 2016).

2.5. LA INTERDISCIPLINARIEDAD

El humanismo como aspiración a la formación integral del hombre obviamente no puede prescindir de la interdisciplinariedad y de hecho así se refleja en los programas docentes de las áreas de conocimiento como un valor significativo y una necesidad de las materias (Meléndez-Valdés, 2021).

Se trata por lo tanto en el uso del cine en la enseñanza jurídica sobre la libertad religiosa de que este no sea un mero divertimento, variación o entretenimiento para los alumnos, si no que debería ir más allá de constituir un simple instrumento que haga más variada y atractiva la materia al alumno; tampoco se trata de que sea un mero aditivo cultural que les otorgue algún conocimiento sobre el cine o la literatura, que les dote de un barniz de “intelectualidad”; sino que de lo que se trata es que además de un enriquecimiento cultural se colabore a la formación integral, a que el profesional que se forma en la universidad adquiera una formación humanística que haga que cumpla mejor su servicio a la sociedad, marcando también, estoy convencida, su calidad y prestigio en el mundo del trabajo.

3. SILENCIO SE RUEDA: LA IMAGEN Y LA PALABRA

La frase “silencio se rueda” nos sitúa de modo inmediato en el origen de la creación de una película, por más que solo sea un recurso, ya que el proceso de elaboración y creación es harto complejo e implica, previamente a la filmación muchas fases enormemente laboriosas en las que con anterioridad ya están decididos numerosos aspectos; pero la frase nos pone de manifiesto como estamos ante una realidad dominada por la imagen y la palabra y es que el rodar es captar la imagen y también la palabra pues por ello se requiere silencio. Es por esto que nos sirve como referencia para introducir que la utilización del cine como imagen y palabra resulta innovadora y a la vez eficaz.

Que vivimos en la sociedad de la imagen es una afirmación que con seguridad en el mundo actual ha cobrado cuerpo de un modo diferente ya que esta parece ejercer su dominio sobre todo lo demás, así sobre la palabra y el sonido, no digamos sobre otros sentidos como el gusto relativo a los sabores o el olfato relativo a los olores. Pero la realidad es que la combinación de imagen y palabra sigue respondiendo plenamente a la cultura contemporánea de modo que en este sentido se trata de un instrumento, el cinematográfico. coherente con el entorno cultural del alumnado, que además puede conservar aspectos que se pierden en otros medios visuales, como son el de un relato que puede ser complejo del modo que interesa al trabajo y aprendizaje universitario. En ese sentido

el cine aporta no sólo imagen sino imagen que es no fija, que está en movimiento, con un relato en y con la misma imagen y en la palabra, de modo que todo ello lo estructura y construye de manera propia y en el que forma parte la música potenciando ambas, en definitiva, lo que podríamos denominar imagen viva.

La imagen viva en el caso del estudio jurídico de la temática religiosa es especialmente útil pues permite revelar, conectar y posibilitar que se empaticen con temas que, expuestos de otro modo en la clase magistral, pueden no resultar cercanos, ser ásperos o estar alejados de las vivencias concretas del alumno que dada su corta experiencia vital se encuentra falto de referentes en muchos temas. De ese modo otorga al profesor de esta materia una posibilidad de incrementar el interés y motivación necesaria en la misma. De ahí la importancia de lo expuesto a continuación sobre la selección de la filmografía para trabajar puesto que junto con este aspecto previamente planteado será necesario considerar los contenidos que se estudian y trabajan en el programa de la materia para que la actividad se traduzca en resultados concretos del aprendizaje jurídico y no quede un instrumento de escasos resultados prácticos.

4. UN ELENCO SOBRE LIBERTAD RELIGIOSA

El elenco de películas al que me referiré se ha ido seleccionando durante tres años y responde a las ideas que se han expuesto sobre la universidad y la sensibilidad que inspira el manejo del cine dentro de la enseñanza del derecho, así como a los contenidos concretos de los programas de la materia impartida.

En el mismo, que a continuación se muestra, se incluyen tanto las referencias que como docente he ido seleccionando, como algunas que en el transcurso de la actividad han sido sugeridas por los alumnos y finalmente se han incorporado por ser adecuadas.

Así, este listado comprende los siguientes títulos: Un hombre para la eternidad, La misión, Dios no existe, Un Dios prohibido, Lutero, El fugitivo, De Dioses y hombres, Dios mío, pero ¿qué te hemos hecho?, El poder y la Gloria, El último rescoldo de coraje, Don Camilo, Dios no está muerto, Silencio, La misión, La separación 1905, Vientos de pasión,

La Ola, La pasión de Cristo, El último tren a Auschwitz, Cristiada, El veredicto. La ley del menor, Ágora, El Fugitivo, Si Dios quiere.

Dentro de este elenco es interesante considerar que se ha procurado la inclusión de películas españolas y de cine clásico ya que en el primer caso la temática puede ser más cercana a la realidad de nuestro país, (aunque se traten cuestiones de derechos universales) y en el segundo en el del cine clásico, permite descubrir películas que por lo general resultan muy desconocidas al alumnado por lo tanto novedosas y que suele tratar las cuestiones de forma cinematográficamente más accesible al prescindir de aspectos tecnológicos presentes en la filmografía actual que quizás la mejoran visualmente o en espectacularidad pero que en relación al relato el cine clásico permite que el espectador se centre más en la historia que se cuenta.

Dentro de este elenco amplio resulta de especial interés detenerse en algunas de las películas de este que muestran de manera reveladora lo que desde el punto de vista de la enseñanza y la innovación se aporta con las mismas. Muchas de las que forman parte de este listado pueden reconocerse como auténticas joyas cinematográficas desde distintas perspectivas, pero me detendré sólo en dos de ellas: El Veredicto. La ley del menor y El fugitivo, por cuestiones de extensión y porque con la referencia a ambas se puede dar una muestra suficiente para el objetivo pretendido en este artículo respecto al uso del cine en la enseñanza de la libertad religiosa dentro de un concepto de enseñanza que se inserte en el humanismo y en la formación de profesionales de verdadera excelencia y singularidad para la sociedad. Se trata de ver el contraste entre dos estilos de película de periodos y países diferentes pero que ambas comparten un humanismo profundo, una sensibilidad que incorpora el juicio y ambas están basadas en obras literarias significativas por lo que las dos sirven sobradamente al objetivo propuesto y a planteamientos de innovación.

El Veredicto de Richard Eyre, de factura reciente, es una verdadera obra de arte, tanto por sus aspectos cinematográficos como por el tratamiento que realiza del tema. Prueba del interés jurídico de esta película para la docencia es que la revista fotogramas la califica del siguiente modo “para amantes de los dramas que cuestionan las fronteras legales y morales” y que ha sido objeto de atención en la última edición de Cine y

Derecho del colegio de abogados de Málaga y también del colegio de abogados de Estella-Lizarra.

Se trata de una película del año 2017 dirigida por Richard Eyre y que es una adaptación de una novela de Ian McEwan, que él mismo realiza, siendo que es uno de los escritores británicos más consolidados en la actualidad y en concreto esta obra, corresponde a una etapa de madurez literaria dentro de su bibliografía. De modo sintético la película presenta a Fiona una jueza de la Corte Suprema de Inglaterra que resuelve casos éticamente complejos siendo uno de ellos el que recoge la película, el de Adam con casi 18 años, Testigo de Jehová, enfermo de leucemia que se niega a recibir una transfusión de sangre que le salvaría la vida. La película plantea sobre el núcleo esencial de las creencias religiosas temas trascendentes sobre la vida como valor supremo o la libertad y la conciencia, pero también otros que construyen la complejidad del relato en términos jurídicos, así la cuestión de la madurez para tomar decisiones jurídicamente eficaces de los menores de edad. El hecho de que el protagonista Adam esté a punto de cumplir la mayoría de edad, lo que le permitiría rechazar el tratamiento, deja planteada la cuestión antes referida y por ello la juez Fiona detiene el procedimiento y visita a Adam en el hospital. Finalmente falla a favor del centro sanitario y se realiza la transfusión de sangre. Después de esto Adam busca la cercanía de una relación con la jueza que cambió su destino y, ante su rechazo, insiste, pues se encuentra perdido sin sus certezas religiosas. Por último, Adam por su enfermedad, ya con la mayoría de edad necesita una nueva transfusión, pero la rechaza y la jueza al enterarse intenta persuadirlo si bien con la libertad como argumento definitivo.

La película responde al esquema en que se sitúa a los personajes en un marco realista, con unas coordenadas claras y definidas que muestran la excepcionalidad de una situación límite en el derecho con la confrontación de dos derechos, el derecho a la vida y el derecho a la libertad religiosa. El autor siguiendo la línea de otras de sus obras sitúa a los personajes ante realidades que les golpean, excepcionales, pero muy reales con la presencia de temas como la responsabilidad, la culpa, los sentimientos, las implicaciones de la madurez, la dureza de la libertad y de las elecciones que la misma conlleva. Todo esto se hace además

mostrando aspectos de la vida diaria de los personajes, lo que los humaniza y los hace verosímiles, “empatizables” y estos son aspectos que hemos destacado que nos interesan para la motivación e identificación del alumno con las situaciones planteadas, así como para colocar los problemas jurídicos en situaciones que se perciban como reales.

El film me parece especialmente interesante para los alumnos porque en él tenemos el personaje del joven enfermo que, aunque menor de edad (por lo tanto, una etapa que nuestros alumnos ya han superado) es una figura con la que se pueden sentir directamente identificados pues apenas han entrado en la mayoría de edad.

Sobre el resto de los personajes nos interesa la figura de la jueza que resulta central, representando el derecho, la resolución de conflictos jurídicos por la ley pero que no deja de tener dudas y que es también arrastrada por sus propias circunstancias personales. Se muestra la figura de la justicia imparcial por un lado dentro de la realidad humana y cotidiana de la vida de la magistrada y sus problemas y por otro lado en el afrontamiento de problemas en los temas relativos a las creencias religiosas en una situación límite.

Los padres están presentes en el film, pero quedan enseguida en un segundo plano, aunque establecen el marco jurídico en el que arranca el ejercicio de la patria potestad por los mismos. En realidad, la juez traslada el foco al menor cuando lo visita en el hospital lo que sirve para plantear la cuestión de la libertad religiosa de la que también son titulares los menores.

La película representa muy bien lo que hemos planteado respecto a la sensibilidad y el juicio en las líneas previas; combina juicio y sentimiento de modo magistral, dejando preguntas abiertas sin ser ello inconveniente para que quede de modo claramente definido el tema central de la película respecto de la libertad religiosa que es el de los límites en su ejercicio y el papel del Estado, en este caso el de los límites respecto a la vida cuando se trata de menores de edad. Se dejan planteados los interrogantes y problemas así la jueza representa la dificultad del ejercicio del derecho, donde claramente se ve que no es simple y mecánica aplicación de las normas y de la jurisprudencia.

Uno de sus valores es que es una obra contenida y emocionante al mismo tiempo, en un estilo que podríamos calificar de “muy británico”, que resulta útil para la finalidad docente ya que huye de lo espectacular, de recursos más estridentes estableciendo un punto de “asepsia” en la mirada que pone sobre la situación, si bien dotándola a la vez de una fuerte carga emocional y permitiendo una mejor presencia y valoración de los elementos jurídicos en juego. En esta perspectiva destacan la presencia de los actores protagonistas como Emma Thompson, como la jueza y Fiona y Whitehead como el joven Adam protagonista del drama, con un papel realmente complejo que plasma las dificultades del uso de la libertad y el papel del Estado como garante de los derechos. El realismo y la humanidad de esta película y de la figura de la jueza se concreta en el hecho de que esta al parecer se basa en la de Alan Ward un juez del tribunal de Apelaciones al que el autor en su novela incluye en los agradecimientos por su sabiduría humanidad y agudeza (Lariget, 2017). Constituye un valor de la película el que tiene un tono más cercano al teatro y es que el director, Eyre, es en realidad más conocido en esta faceta que en la cinematográfica y de ahí que se realice un planteamiento de conflictos bien diseñados y que funcionan (Cuadrado, 2019).

Recapitulando la película permite al alumno observar los problemas jurídicos de la libertad religiosa y su ejercicio en una situación real, con toda la complejidad que ello supone y las distintas implicaciones de los sujetos inmersos en el drama, “es una deliberación enredada en historias como la vida misma” (Domingo, 2018, p.26). La película puede servir además de recurso para remitir a la obra literaria que plantea el caso de la transfusión de sangre como central pero también otros dos donde las creencias religiosas son el eje; así el de una pareja judía que se divorcia y debe decidir qué educación darles a sus hijas con posiciones diferentes entre la madre y el padre y el de dos siameses al que un hospital londinense quiere separar para salvar la vida de uno de ellos sacrificando la del otro. En ambos casos las creencias religiosas y el ejercicio de la libertad religiosa en relación a los menores está presente pues en el primero se refiere a los ortodoxos y en el de los siameses a los católicos.

La otra película a la que me referiré es un clásico con un director de culto, tanto que se habla de los fordianos (Bowman, 2019), se trata de

El fugitivo de John Ford. La elección se realiza considerando el humanismo de este autor, característica que es reconocida de modo general en su obra (Castillo, 2007). Así la película que es del año 1947 responde a la idea de obra de arte que presentábamos sostenida por uno de los grandes directores de la historia del cine y con protagonistas del máximo nivel como Henry Fonda, Dolores del Río y Pedro Armendáriz. El argumento se basa en la novela de Graham Greene, *El poder y la Gloria*, sobre la guerra cristera con guion escrito por Dudley Nichols. La novela reelabora en forma ficticia las experiencias personales del autor en México cuando fue contratado para escribir un informe sobre la persecución de sacerdotes católicos.

Se presenta un panorama de arrasamiento de iglesias católicas y asesinatos de clérigos con un marco político dictatorial. El protagonista es un sacerdote que trata de escapar del país dada la situación de persecución, que recibe la ayuda de diversos personajes que se cruzan en su camino y al que acosa un obsesionado jefe de policía que quiere impedir su huida; este representa al Estado perseguidor y a las ideologías totalitarias lo que queda exteriorizado incluso en una estética que es cercana a lo nazi. El sacerdote ejerce sus funciones como tal para creyentes que va encontrando en su camino, así bautiza y da la extremaunción. El relato plantea de modo directo la persecución religiosa por tanto la negación de los aspectos más básicos de la libertad religiosa con una doble perspectiva la del ejercicio por parte de un ministro de culto, al que se persigue en su función y la de los fieles, representados por las personas que encuentra en su camino y que se ven constreñidos para recibir asistencia religiosa de su confesión dada la negación de la libertad religiosa en toda su extensión. El sacerdote se presenta con características plenamente humanas es débil y cobarde e intenta sobrevivir en medio de la persecución atezado por el miedo, si bien finalmente se redime como héroe (Lanuza-Avello, et al. 2017). La figura del jefe de policía personifica de modo radical esta negación de la libertad religiosa por el poder político presentando, además, dada su tenacidad, la representación de aquellas ideologías que persiguen en extremo la libertad religiosa.

Nos referíamos a esta película en la categórica de obra de arte dentro de la idea del cine como séptimo arte (Meléndez- Valdés, 2021) y es que se trata de una obra del director, como un proyecto muy personal con su productora, Argosy Pictures creada para tener independencia de Hollywood. La película no tuvo éxito en su momento, pero de ella el director se sentía muy orgulloso (Lanuzza-Avello, et al. 2017). La filmografía de Ford tiene un sentido religioso, si bien sin proselitismo, siendo parte su obra coincide con la época del New Deal. Sus películas, y esta no es una excepción, transmiten emoción y sentimiento, siendo que, a veces, este es uno de los defectos que se le achacan, el de su sentimentalismo irlandés (Marías, 2004). Lo cierto es que la obra de Ford permanece vigente y ello a pesar de su aparente sencillez precisamente porque permanece intacta su capacidad para conmover y emocionar incluso en personajes de una realidad muy diferente a la actual que, por ello, presentándose en un contexto concreto consiguen convertirse en referentes intemporales, sin caducidad. Se trata de una generosidad y amplitud de visión, hoy infrecuentes en el arte (Marías, 2004).

La película, al igual que la anterior, nos sitúa en un tema central en relación con la libertad religiosa como es el de su negación y las persecuciones, en un marco de personajes humanos, con defectos pero que se redimen finalmente. El trabajo con esta película permite plantear a los alumnos la comparación con realidades históricas pasadas y presentes y la valoración de la situación actual europea y española sobre la libertad religiosa con especial referencia a las persecuciones de cristianos y otras religiones en el mundo y la asistencia religiosa.

En conclusión, ambos films entrarían dentro de lo que podemos denominar cine sobre derechos humanos ya que la libertad religiosa como derecho humano tiene un papel central en la trama y los dos presentan el atractivo de la emoción con una absoluta carga de humanismo por lo que se ajustan a la perfección a las bases de las que partía para la utilización del cine como arte en la enseñanza jurídica sobre la libertad religiosa.

5. INVIRTIENDO EN FUTURO

Después de haber establecido como bases del planteamiento de la utilización del cine en la enseñanza sobre la libertad religiosa una determinada idea de universidad, de enseñanza universitaria fundamentada en la idea de búsqueda de la verdad, la universalidad, la formación integral de alumno y el humanismo, procede mostrar de forma concreta los logros observados y algunas conclusiones de esta actividad de innovación.

En los logros el hecho de que la atención y el interés del estudiante se manifiesta en el alto grado de participación y en el buen nivel de los trabajos presentados, supone que se cubren los objetivos planteados respecto a que sea un instrumento que ayude a motivar al alumno en una materia que puede percibir como poco práctica o ajena a sus intereses profesionales. El que los trabajos no se limiten a una actividad de mero trámite se puede apreciar en que se trasluce como la temática les ha interesado y en las manifestaciones que realizan en este sentido, concretando que se sienten interrogados y conmovidos por los temas. Esto permite considerar como positivo el hecho de que han realizado un trabajo autónomo, con búsqueda de información sobre la materia, con un esfuerzo de relacionarlo con los contenidos teóricos explicados en clase, así como la aplicación de los mismos a situaciones concretas presentes en un relato cinematográfico.

Especialmente quiero referirme al papel que en todo esto ha jugado el hecho de haber incorporado en la guía de la actividad el requerimiento de que realicen una valoración desde el punto de vista cinematográfico de la película. No se trata de un análisis aislado de los elementos cinematográficos sin conexión con la temática jurídica, sino que ha servido para que se puedan poner de relieve aspectos concretos que tienen que ver con la importancia, la centralidad y las implicaciones que la libertad religiosa supone.

En este sentido por ejemplo en relación al trabajo sobre alguna de las películas de temática interesante pero de presupuesto y de realización de bajo nivel, se valoran los elementos cinematográficos en su justo término ya que los alumnos han sido capaces de diferenciar que pese a ello, a las deficiencias de realización o escénicas, la cuestión que se planteaba en relación a la libertad religiosa era del máximo interés y que por lo tanto la visualización y el trabajo sobre la película les permitía considerar la importancia de estos aspectos. Un caso concreto es el del film, Dios no ha muerto.

La actividad y la innovación de esta se plantea en consideraciones inmediatas y a largo plazo en coherencia con la idea de una perspectiva humanista. Los objetivos de enseñanza y aprendizaje jurídico en el modo de diseñar la actividad, en su ejecución y en el elenco de películas seleccionado pretenden proyectarse hacia el futuro. El uso del cine para la docencia y aprendizaje sobre la libertad religiosa es ciertamente una inversión en la formación inmediata y presente del alumno, pero es también y sobre todo una inversión en futuro, apostando por que este sea humanístico que ponga en el centro de la realidad y del derecho al hombre y por lo tanto lo que define su esencialidad, la conciencia de la que la libertad religiosa es su manifestación más radical.

6. REFERENCIAS

- Agís Villaverde M. (2008) Los Orígenes de la Universidad en Europa y los desafíos del futuro, en Agís Villaverde M., Baliñas Fernández, C., Ríos Vicente, J. (Coord.), Galicia y Japón: del sol naciente al sol poniente, pp. 183-196.
- Baliñas Fernández, C.A.M. (1979). El sentido de la Universidad, Discurso Inaugural leído en la solemne apertura del curso académico 1979-80, Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Bowman D. Fordianos (7 agosto 2019). <https://www.zendalibros.com/fordianos>
- Castillo, G. (2007) Comentarios al Humanismo de John Ford, Revista de Comunicación, 6, pp.90-98.
- Cuadrado Gutiérrez, L.J. (2019). El veredicto. La Ley del menor: el mal menor, Revista Atticus, 38, Oct 19, pp. 178-186.
- Domingo Moratalla, T. (2018) El veredicto (La ley del menor) Como arqueros que tienen un blanco. Bioética & debat, 24,84, pp. 26-27.
- Marías M. (2004) Ars Medica. revista de humanidades. 2, pp. 282-287.
- Lanuz-Avello, A y Cabezuelo-Lorenzo, F. (2017). Redención y valores religiosos en la obra cinematográfica de John Ford. Sphera Publica, 2, 17, pp.77-90.
- Lariget, G, (2017) Razonabilidad, conflicto moral y tragedia en la ley del menor de Ian McEwan. Estudios de Derecho, 74, 163, pp. 125-142.
- Meléndez-Valdés Navas, M. (2021). Un tema de cine y derecho: el hombre y sus creencias, en Quesada Sánchez, A.J. (Coord.), La utilización del cine en la docencia del Derecho, pp.177-202.
- Varona Domínguez F. (2016) Una mirada Humanística a la educación estética de la sensibilidad humana, AISTHESIS, 60, pp. 111-128.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO A TRAVÉS DEL MUNDO DE HARRY POTTER: UN MÉTODO PARA DESPERTAR LA CURIOSIDAD, FAVORECER LA MEMORIZACIÓN Y PRACTICAR LA EVOCACIÓN

DAVID ANTONIO CUESTA BÁRCENA
Universidad de Cantabria (Área de Derecho Administrativo)

1. INTRODUCCIÓN

La editorial francesa Enrick B Éditions, con un catálogo notable de literatura jurídica, lanzó hace unos años una nueva línea editorial, LMD (Le Meilleur du Droit), de carácter divulgativo, con el objetivo de acercar el conocimiento del Derecho a toda la sociedad. Estas obras, elaboradas por profesionales de la máxima solvencia, se caracterizan por explicar cuestiones jurídicas desde referencias comunes, empleando un lenguaje sencillo y con un tono distendido.

Una de sus últimas creaciones (año 2019) ha sido *Le droit dans la saga Harry Potter*, dirigido por Valère Ndior, profesor de Derecho Público en la Université de Bretagne occidentale, especialista en Derecho Internacional Público, y Nicolas Rousseau, inspector de finanzas públicas, con experiencia en la enseñanza de Derecho Público.

Este libro, de carácter colectivo, compuesto por las contribuciones de numerosos juristas provenientes de la Academia francesa y de otros sectores de la práctica jurídica del país galo, explica de una manera clara y amena, pero también sistemática y rigurosa, algunas de las ideas esenciales del Derecho Internacional Público y francés, reflexionando sobre su proyección en una de las sagas literarias y cinematográficas más leídas y vistas en todo en el mundo, la del mago con la cicatriz en forma de rayo en la frente.

A lo largo de las páginas siguientes, se analizará este recurso, destinado principalmente a los estudiantes de Derecho, como instrumento pedagógico en su modalidad de experiencia de ludificación, y las posibilidades de aplicación de este método docente a otras sagas literarias populares entre la juventud.

2. OBJETIVOS

La utilización de *Le droit dans la saga Harry Potter* en la enseñanza del Derecho debe partir del presupuesto de que se trata de un material de perfil divulgativo. Está orientado a personas con una cierta base de conocimientos técnicos, por las precomprensiones en las que se apoya, pero no presenta una extensión suficiente como para que pueda estudiarse por el mismo, de una manera autónoma y con la debida profundidad, un tema del programa de alguna asignatura de carácter jurídico sea del Grado en Derecho, sea del Grado en otra disciplina (v. gr. las asignaturas de introducción al Derecho en los grados de Geografía y Ordenación del territorio). Para tal función será necesario, como complemento indispensable, la utilización de manuales especializados y la labor docente del profesor encargado de la asignatura.

Los objetivos que pueden perseguirse con el empleo de esta obra son los siguientes:

- Despertar la curiosidad en los alumnos por las distintas instituciones jurídicas, de manera que se venza la resistencia que puedan presentar a su estudio y se facilite su aprendizaje.
- Favorecer la memorización de conocimientos jurídicos por los alumnos, asociándolos a pasajes de las novelas y películas que les resulten familiares.
- Dotar a los alumnos con un método entretenido para practicar la evocación de lo estudiado y consolidar, así, estos conocimientos en su memoria.

3. METODOLOGÍA

La metodología que seguir para integrar *Le droit dans la saga Harry Potter* en la enseñanza de una asignatura de carácter jurídico es plural y diversa. Los usos de la obra variarán en función de los objetivos que se persigan.

No obstante, como planteamiento transversal, cabe señalar que el principal recurso empleado por el libro es el de comparar nuestro ordenamiento jurídico, el Derecho *moldu* (en la traducción francesa de las novelas y películas de Harry Potter) o *muggle* (en la versión original y española de las mismas), con el del mundo de las brujas y magos. Como los libros y largometrajes de la saga son de ficción y, en consecuencia, están ayunos de abundantes y precisas referencias jurídicas, este Derecho *mágico* se reconstruye, en muchas ocasiones, por los autores, a partir de los indicios que deja J. K. Rowling en los mismos.

Así, se encuentran capítulos tales como: *La constitution non écrite du monde des sorciers. Considerations sur la légitimité constitutionnelle dans le monde magique*; *L'organisation administrative du ministère de la Magie*; *Relations internationales et droit international dans le monde des sorciers*; *Surveillance et renseignement dans le monde magique*; *L'état d'urgence*; *La bataille de Poudlard: considérations abracadabrantesques à propos d'un conflict armé passé inaperçu*; *La distinction des personnes et des choses dans Harry Potter*; *Contrats et liens magiques en droit sorcier*, o *La dévolution successorale de la noble et très ancienne maison des Black. «Toujours pur»?*

3.1. UN MÉTODO PARA DESPERTAR LA CURIOSIDAD

Varios estudios realizados en los últimos años muestran que los estados emocionales asociados a la curiosidad incrementan la capacidad de las personas para recordar lo que perciben en dicho estado. En ese sentido, puede verse el trabajo de Gruber, Gerlman y Ranganath (2014) (Ruiz Martínez, 2020b, p. 152).

Si en la docencia del Derecho, el profesor introduce en las explicaciones referencias a la saga de Harry Potter, por lo novedoso del recurso y el interés que suscita la ficción en el público joven, es posible que se

consiga aumentar, en el alumnado, la curiosidad sobre la institución jurídica objeto de la clase. Esto provocaría en los discentes que dichas explicaciones se fijasen mejor en su memoria y pudieran ser recordadas de una manera más satisfactoria.

Le droit dans la saga Harry Potter ofrece, a estos efectos, un amplio catálogo de conexiones entre el Derecho y episodios de las aventuras del archienemigo de *El que no debe ser nombrado*, que podrían ser utilizadas en multitud de asignaturas.

Ejemplo 1. Para explicarse la diferencia entre una constitución escrita y una no escrita y las cuestiones de legitimidad constitucional de las instituciones de un Estado, podría emplearse el capítulo de Williane Goliassé, *La constitution non écrite du monde des sorciers. Considerations sur la légitimité constitutionnelle dans le monde magique*. Estos temas, muy dogmáticos y filosóficos, pueden resultar áridos y densos para un estudiante de primer curso del Grado en Derecho o de un Grado no jurídico. El que se ligue al Ministerio de la Magia podría despertar en él una curiosidad hacia los mismos que provoque que retenga una mayor cantidad de información.

Ejemplo 2. Para explicarse la organización administrativa, podría emplearse el capítulo de Nicolas Rousseau, *L'organisation administrative du ministère de la Magie*. El estudiante de Derecho acostumbra a ver este tema como algo gris y aburrido, sin ser consciente de la trascendencia práctica que tiene. El que se conecte con el Ministerio de la Magia podría generar en él una cierta curiosidad, difícil de alcanzar por otras vías, que beneficiase su aprendizaje.

Ejemplo 3. Para explicarse los estados excepcionales, podría emplearse el capítulo de Bérange Taxil, *L'état d'urgence*. A menudo, el estudiante de Derecho no es consciente de la trascendencia de la declaración de un estado excepcional, considerando este tema como algo marginal, que no merece la pena estudiar por la baja probabilidad de que sea preguntado en el examen y, mucho menos, aplicado. El que se conecte con los poderes del Ministro de la Magia y el conflicto abierto por Lord Voldemort y los *Mortífagos*, podría generar una cierta curiosidad, muy difícil de alcanzar por otras vías, que beneficiase su aprendizaje.

Existiría un inconveniente: la mayoría de conexiones se hacen con el Derecho francés. Solo algunas son realizadas al Derecho Internacional Público y, por tanto, serían válidas directamente en la práctica española. Las primeras requerirían una adaptación a nuestro ordenamiento jurídico por parte de quien dirigiera la sesión. No obstante, este no parece que fuera un obstáculo especialmente problemático, pues ambos ordenamientos son muy afines.

Asimismo, la variedad de ejemplos disponibles podría servir de inspiración al profesor para elaborar otros originales que enriquecieran sus clases.

Ejemplo 1. Para explicar la responsabilidad patrimonial de la Administración pública en el ámbito educativo, podría recurrirse a alguno de los (muchos) accidentes que los alumnos de Hogwarts sufren en el castillo, como consecuencia de la práctica del *quidditch*, de algún encantamiento mal realizado, de duelos entre compañeros o de la interacción con animales fantásticos. El estudiante de Derecho puede ver este tema como algo excesivamente casuístico y pesado. Con estas referencias, podría aumentarse su curiosidad, optimizando las explicaciones teóricas.

Ejemplo 2. Para explicar las garantías del proceso penal, podría recurrirse a la condena, sin juicio, al padrino de Harry Potter, Sirius Black. El estudiante de Derecho puede ver este tema como algo lejano y excesivamente teórico. Con esta referencia, podría elevarse su curiosidad, mejorando el aprovechamiento de las explicaciones teóricas.

El trabajo con la obra, para alcanzar este objetivo, sería unidireccional. La posición activa correspondería al docente, quien debería incorporar a su discurso las referencias oportunas. El alumno ocuparía una posición pasiva, recibiendo estas y siendo objeto de sus efectos emocionales.

Este método vería aumentada su eficacia en función del grado de desarrollo de las referencias *potterhead*. Cuanto más se consiguiesen ligar las explicaciones jurídicas a las mismas, más se extenderían sus efectos. Sería trabajo de quien las impartiese, en función del Grado en que lo hiciese y de sus intereses, llevar aquellas más allá de hasta donde llegan.

3.2. UN MÉTODO PARA FAVORECER LA MEMORIZACIÓN

El aprendizaje de nuevos conocimientos se produce mediante su vinculación a los que las personas ya tienen y con los que aprecian que existe una relación. Este *viejo* saber, o saber ya adquirido, actúa como sustrato para fijar el nuevo. En otros términos, la memoria tiene mayor facilidad para retener conocimientos relacionados con aquellos que ya se saben (Ruiz Martínez, 2020a, p. 25).

Múltiples estudios han aportado evidencias sobre cómo los sujetos con amplios conocimientos sobre algún área son capaces de recordar muchas más cosas nuevas relacionadas con ese campo tras un tiempo de estudio determinado, entre otros: Chase y Simon (1973); Egan y Schwartz (1979) y Spilich, Vesonder, Chiesi y Voss (1979).

Estas conexiones que pueden hacerse son de tipo semántico, relaciones de significado que surgen a partir de la experiencia, cuando se aprecia que el objeto de aprendizaje comparte propiedades, contextos o relaciones de causa-efecto, entre otros, con los conocimientos previos (Ruiz Martínez, 2020b, p. 51).

La explicación de una determinada institución jurídica en una clase universitaria puede resultar algo extraño para el alumnado. Es posible que muchos de los asistentes no hayan oído hablar de la misma ni leído nada anteriormente relacionado con ella. Quizá alguno haya sido testigo de cómo se aplicaba en un caso concreto, pero desde un desconocimiento que no le permita identificar esta experiencia con la lección que recibe. Se produce, por tanto, una falta de vinculación entre la nueva información que se le transmite y sus conocimientos previos que dificulta el aprendizaje de la misma.

La identificación de la institución jurídica en cuestión con algún momento célebre vivido en Hogwarts, conocido por los estudiantes, puede dar lugar a esa conexión entre su *background* cultural y la asignatura, tan importante para su memorización.

Le droit dans la saga Harry Potter ofrece, a estos efectos, un amplio catálogo de conexiones de este tipo que podrían ser utilizadas en una gran cantidad de materias.

Ejemplo 1. Para realizar una introducción al Derecho Internacional Público, podría emplearse el capítulo de Valère Ndior, *Relations internationales et droit international dans le monde des sorciers*. En esta rama del Derecho existen conceptos muy abstractos difíciles de visualizar e interiorizar para un estudiante de Derecho de los primeros cursos. La identificación de los mismos con realidades cercanas a él podría facilitarles aprenderlos.

Ejemplo 2. Para explicar el Derecho Internacional Humanitario, podría emplearse el capítulo de Arnaud Lobry, *La bataille de Poudlard: considérations abracadabrantiques à propos d'un conflit armé passé inaperçu*. Esta rama del Derecho Internacional Público puede resultar excesivamente lejana para un estudiante de Derecho joven, que no conoce la realidad de un conflicto armado. La proyección de la misma sobre uno de los episodios más importantes de la lucha contra Tom Ryddle, en la memoria de toda una generación, podría contribuir a fijar estas normas.

Ejemplo 3. Para explicar el Derecho de Sucesiones, podría emplearse el capítulo de Quentin Le Pluard, *La dévolution successorale de la noble et très ancienne maison des Black. «Toujours pur»?* Esta rama del Derecho Civil puede resultar muy compleja para un estudiante de Derecho, pues comprende normas muy concretas y casuísticas difíciles de retener, sobre todo para el que no tiene experiencia en estos ámbitos. La explicación de las mismas aplicándolas a las relaciones entre los miembros de la familia de Sirius Black, un contexto que conoce bien, podría ayudarle en su aprendizaje.

Existiría el mismo inconveniente advertido en el punto 3.1 y resultaría necesaria una labor de adaptación al Derecho español por parte del docente.

Igualmente, la variedad de ejemplos disponibles podría servirle de inspiración para elaborar otros originales que enriquecieran sus clases.

Ejemplo 1. Para explicar el Derecho de Familia, podría recurrirse a las vicisitudes de la familia Potter y Dumbledore. Esta rama del Derecho Civil puede resultar confusa para un estudiante de Derecho, pues comprende disposiciones muy concretas y casuísticas difíciles de retener.

Estas referencias, explicadas con detalle a lo largo de la saga, podrían ayudarle en su aprendizaje.

Ejemplo 2. Para explicar las relaciones entre los derechos fundamentales al honor y a la libertad de información, podría recurrirse a las *fake news* publicadas en el diario *El Profeta* por Rita Skeeter. Esta cuestión puede resultar difícil de visualizar para un estudiante de Derecho, poco acostumbrado a la lectura de la prensa escrita tradicional. Estas referencias, tratadas con precisión a lo largo de la saga, podrían beneficiarle en su aprendizaje.

El trabajo con la obra, para alcanzar este objetivo, sería unidireccional. La posición activa correspondería al profesor, quien debería incorporar a su discurso las referencias oportunas. El alumno ocuparía una posición pasiva, recibiendo estas y siendo objeto de sus efectos memorísticos.

Este método vería aumentada su eficacia en función del grado de desarrollo de las referencias *potterhead*. Cuanto más se consiguieran ligar las explicaciones jurídicas a las mismas, más se extenderían sus efectos. Sería trabajo de quien las impartiera, en función del Grado en que lo hiciera y de sus intereses, llevar aquellas más allá de hasta donde llegaran.

3.3. UN MÉTODO PARA PRACTICAR LA EVOCACIÓN

Literatura especializada en el campo de procesos de aprendizaje señalan tres procesos cognitivos como fundamentales: la obtención de la información a aprender (codificación), la conservación de la misma (consolidación y almacenamiento) y el desarrollo de la capacidad de recuperarla (evocación) (Ruiz Martínez, 2020b, p. 62).

El grado de facilidad con el que podemos evocar un conocimiento permite determinar diversos niveles de afianzamiento del mismo en la memoria. El más alto de estos niveles, el óptimo para el alumno, es el *recuerdo libre*. En él, se puede recuperar una información concreta a partir de una única pista, como una pregunta (Ruiz Martínez, 2020b, pp. 61 y 62).

La investigación cognitiva y educativa ha aportado evidencias de que practicar la evocación de los conocimientos semánticos aprendidos hace que se aprendan mejor (Karpicke y Roediger, 2008, pp. 966 a 968).

Asimismo, se ha demostrado que, si tras una sesión de estudio, se pone a prueba la memoria del estudiante, este obtiene mejores resultados en un examen posterior que si la segunda sesión se dedica únicamente a reestudiar (Rowland, 2014, pp. 1432 a 1463).

Estudiar y luego evocar es mucho más beneficioso para la memoria que estudiar y reestudiar (Ruiz Martínez, 2020b, p. 63).

Existen varios métodos para practicar la evocación. Los estudios científicos realizados sobre este tema demuestran que, como norma general, cuanto más esfuerzo cognitivo conlleva la evocación, mayor es su impacto en el aprendizaje. Esto es, cuando más deba movilizar sus conocimientos el alumno buscando una respuesta, mayor será el beneficio (Ruiz Martínez, 2020b, p. 68, con cita de Carpenter y DeLosh, 2006).

Le droit dans la saga Harry Potter podría ser un buen instrumento para el alumno para que, después de haber estudiado una institución jurídica, evocase estos conocimientos de una manera amena.

El libro no contiene unidades que expliquen de manera exhaustiva, como un manual o un tratado, las instituciones jurídicas objeto de cada capítulo. Al contrario, parte de que el lector tiene un conocimiento básico, pero suficiente, de las mismas y se limita a efectuar referencias parciales, a aquellos rasgos en los que coinciden o divergen los dos mundos separados por el andén 9 ³/₄ de King's Cross. Su lectura, por tanto, obliga a quien la realiza a ir evocando sus conocimientos previos para seguir el hilo discursivo.

El estudiante de Derecho, tras llevar a cabo una primera sesión de estudio de la institución jurídica que, por programa, le corresponda, podría efectuar otra, antes del examen, que consistiera en leer el capítulo correspondiente de *Le droit dans la saga Harry Potter* en la que se trabaje sobre ella. Este esfuerzo cognitivo de evocación que le exigiría podría ayudarle a aprender mejor la lección y obtener mejores resultados en la prueba de evaluación. El hecho de que se hiciera utilizando las vivencias de los amigos de Gryffindor, podría ayudar a vencer la resistencia que tuviera a esta tarea.

Ejemplo 1. Tras haber estudiado el derecho fundamental a la vida privada en una sesión anterior, un estudiante de Derecho podría practicar la evocación de los conocimientos adquiridos mediante la lectura atenta y comprensiva del capítulo de Sophie Rossignol y Gaëlle Sampietro, *Surveillance et renseignement dans le monde magique*, lo que contribuiría a mejorar su aprendizaje.

Ejemplo 2. Tras haber estudiado la distinción entre personas y cosas en Derecho Civil en una sesión anterior, un estudiante de Derecho podría practicar la evocación de los conocimientos adquiridos mediante la lectura atenta y comprensiva del capítulo de Antoine Touzain, *La distinction des personnes et des choses dans Harry Potter* lo que reforzaría su aprendizaje.

Ejemplo 3. Tras haber estudiado obligaciones y contratos en Derecho Civil en una sesión anterior, un estudiante de Derecho podría practicar la evocación de los conocimientos adquiridos mediante la lectura atenta y comprensiva del capítulo de Jessica Picon, *Contrats et liens magiques en droit sorcier* lo que beneficiaría su afianzamiento.

Existiría el mismo inconveniente advertido en los puntos 3.1 y 3.2: la mayoría de las referencias se hacen al Derecho francés; solo algunas, realizadas al Derecho Internacional Público, serían válidas directamente. En consecuencia, para las primeras, el proceder anterior no sería tan inmediato. El estudiante debería utilizar las referencias al ordenamiento galo para conectar su propio mundo jurídico con el de los miembros de la *Orden del Fénix*. Debido a la afinidad entre las normas de los países vecinos, no se trataría de un obstáculo insalvable.

Igualmente, la variedad de referencias disponibles podría servir al docente de inspiración para elaborar otras originales que aportar a los estudiantes.

Ejemplo 1. Para una sesión posterior al estudio del Derecho Administrativo Sancionador, podría elaborarse un texto en el que se analizara, desde esta perspectiva, el ataque, por los *dementores*, a Harry y su primo, Dudley Dursley, en Little Whinging, y la sanción, al primero, por repelerlo. La comprensión de un estudio de estas características requiere tener presentes, evocar, los principios generales de esta rama del

Derecho de la Administración Pública, lo que podría contribuir a su mejor aprendizaje.

Ejemplo 2. Para una sesión posterior al estudio de la protección de los consumidores y usuarios, podría elaborarse un texto en el que se analizara, desde esta perspectiva, las consecuencias de los productos vendidos en Honeydukes, una de las tiendas de Hogmeade más populares entre los alumnos de Hogwarts, como el helado levitador, las ranas de chocolate, los bombones explosivos o las grageas Bertie Bott de todos los sabores. La lectura atenta y detallada de un análisis así, que forzaría a evocar, las normas de esta rama del Derecho Mercantil, podría beneficiar al alumno de cara al examen de la asignatura.

Este método vería aumentada su eficacia en función del grado de desarrollo de las referencias *potterhead*. Cuanto más amplias fuesen, sus efectos se extenderían a más aspectos del tema objeto de estudio y la evocación sería más completa. Sería trabajo del profesor, en función del Grado y de sus intereses, extender aquellas más allá de hasta donde llegaran.

4. RESULTADOS

No se han podido realizar, en la docencia impartida, experiencias con *Le droit dans la saga Harry Potter*, con los objetivos y metodologías descritos en los puntos 2 y 3, que respondan a las exigencias del método científico. La propuesta objeto del presente trabajo tiene un respaldo, por tanto, teórico.

En el futuro, sería deseable poder ir implementando, gradualmente, ejercicios prácticos con la obra que permitan ir comprobando las hipótesis señaladas.

5. DISCUSIÓN

Parece factible analizar los efectos pedagógicos de *Le droit dans la saga Harry Potter*, tanto como método para despertar la curiosidad de los estudiantes de Derecho, como para favorecer la memorización de conocimientos jurídicos. Los fundamentos teóricos de los mismos son sólidos y arrojan perspectivas positivas al respecto.

Analizar los efectos pedagógicos de la obra como método para practicar la evocación parece más complicado. Este experimento implicaría que un número representativo de los estudiantes tuviera a su disposición un ejemplar del libro y siguiera las pautas preestablecidas sobre su uso en la preparación de los exámenes. Existiría la dificultad, para reclutar este grupo, de que serían necesarios candidatos con alto nivel de comprensión de textos escritos en francés, al tratarse de un material redactado en este idioma.

En todo caso, para que los efectos pedagógicos de la obra tuvieran un alto impacto, que los hicieran fácilmente apreciables y supusieran un aumento del rendimiento de los estudiantes que compensara el trabajo necesario para implantar y mantener esta técnica, sería necesario adaptar las referencias al Derecho francés, al Derecho español, y desarrollarlas para abarcar una mayor extensión de los temas objeto de estas y hacerlo con mayor profundidad.

Podría ser interesante, en el futuro, aplicar el modelo de la obra para elaborar otras semejantes, referidas, también, al Derecho Internacional Público, pero, en lugar de al ordenamiento jurídico del país vecino, al patrio. En esta línea, podrían escribirse libros utilizando, además de la misma saga de Harry Potter, otras muy populares en la población joven, como Juego de Tronos, El Señor de los Anillos o Star Wars. Estos trabajos podrían tener un carácter general, versando sobre todas las ramas del Derecho, o monográfico, centrado en una o en un número reducido de ellas entre las que hubiera una fuerte conexión.

6. CONCLUSIONES

Existen fundamentos teóricos sólidos suficientes como para sostener que la utilización del libro *Le droit dans la saga Harry Potter*, con las debidas adaptaciones al Derecho español, podría constituir un instrumento beneficioso para el estudio del Derecho, tanto en el Grado en Derecho, como en Grados no jurídicos.

Este beneficio se conseguiría de tres maneras: (i) despertando la curiosidad en los alumnos por las distintas instituciones jurídicas; (ii) favoreciendo la memorización de conocimientos jurídicos por ellos, y (iii)

dotándoles con un método entretenido para practicar la evocación de lo estudiado y consolidar estos conocimientos en su memoria.

Cada uno de estos objetivos respondería a una metodología específica. Los dos primeros exigirían un papel activo del docente, que debería incorporar a sus explicaciones las referencias oportunas a la saga de ficción de Harry Potter. La tercera, por el contrario, implicaría el protagonismo del estudiante, que utilizaría la obra, de manera autónoma, en la preparación de sus exámenes. En todos los casos, la eficacia de estas prácticas docentes aumentaría en la medida en que lo hiciera el grado de desarrollo de las conexiones entre el mundo jurídico y el de las brujas y magos.

7. REFERENCIAS

- Carpenter, S. K. y DeLosh, E. L. (2006). Improvised cue support enhances subsequent retention: Support for the elaborative retrieval explanation of the testing effect. *Memory and Cognition*, 34(2), 268-276.
- Chase, W. G. y Simon, H. A. (1973). Perception in chess. *Cognitive Psychology*, 4(1), 55-81
- Egan, D. E. y Schwartz, B. J. (1979). Chunking in recall of symbolic drawings. *Memory and Cognition*, 7(2), 149-158
- Gruber, M. J., Gerlman, B. D. y Ranganath, C. (2014). States of curiosity modulate hippocampus-dependent learning via the dopaminergic circuit. *Neuron*, 84(2), 486-496
- Karpicke, J. D. y Roediger, H. L. (2008). The critical importance of retrieval for learning. *Science*, 319 (5865), 966-968
- Rowland, C. A. (2014). The effect of testing versus restudy on retention: A meta-analytic review of the testing effect. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1432-1463
- Ruiz Martínez, H. (2020a). *Aprendiendo a aprender. Mejora tu capacidad de aprender descubriendo cómo aprende tu cerebro*. Vergara
- Ruiz Martínez, H. (2020b). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. International Science Teaching Foundation-Editorial Graó
- Spilich, G. J., Vesonder, G. T., Chiesi, H. L. y Voss, J. F. (1979). Text processing of domain-related information for individuals with high and low domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(3), 275-290

“¡LIBERAD A SIRIUS BLACK!”.
LEYENDO A HARRY POTTER PARA APRENDER
FILOSOFÍA DEL DERECHO

VALENTÍN NAVARRO CARO
Universidad del Atlántico Medio
Universidad Isabel I

VERÓNICA SEVILLANO-MONJE
Universidad de Sevilla (US)

1. INTRODUCCIÓN

Es paladino que tradicionalmente ha existido una fuerte relación entre la literatura y el derecho (Carreras, 1996). Recuérdese, por ejemplo, que, como señala Jimena Sáenz (2019), muchos de los grandes escritores del llamado “canon occidental” tenían formación jurídica. Es el caso de Goethe (que estudió Derecho en Leipzig), de Balzac (que recibió formación jurídica en la Sorbona) o de Dickens (que comenzó su vida laboral trabajando como pasante en el bufete *Ellis & Blackmore*).

Esta relación estrecha entre literatura y derecho se explica por varios motivos:

En primer lugar, porque, como señala Calvo González (2007), la ley es un fenómeno humano constante, invariable, tan permanente “como la muerte, el amor, la traición, etc.” (p. 139). Y es normal que la literatura – centrada en las llamadas “constantes antropológicas” – no haya sido ajena a la influencia e importancia de lo jurídico en la vida del individuo y de las comunidades en las que se inserta.

En segundo lugar, porque ambos – literatura y derecho – se desarrollan y expresan a través de la lengua de una comunidad, es decir, son “disciplinas textuales” (Pérez, 2006, 136).

El mejor ejemplo de esta relación – dentro de la doctrina jurídica – lo encontramos en el *Law and Literature Movement*, iniciado por James Boyd White con su escrito *The legal imagination*, publicado en 1973 (Bueno Ochoa, 2021).

Dentro de las relaciones entre literatura y derecho, el *Law and Literature Movement* ha distinguido entre varios ámbitos, cuya explicación excedería del objeto y naturaleza de estas páginas. Baste señalar con que aquí nos centraremos en los que se ha venido en definir como “el Derecho *en* la literatura” (Calvo González, 2007, 310) y que se refiere a “la presencia de lo jurídico en el contexto de la ficción literaria” (Calvo González, 2007, 313).

Se destaca este aspecto porque, como inmediatamente se dirá, este Derecho *en* la literatura es el que suele usarse como recurso para la formación de los juristas, toda vez que, como indica Bueno Ochoa (2021), la literatura ayuda a generar una visión crítica sobre el Derecho y los sistemas normativos.

A lo dicho ha de añadirse que el recurso a los aspectos jurídicos de las grandes obras de la literatura universal ha sido un lugar común en las Facultades de Derecho, utilizado para ilustrar ideas clave (Calvo González, 2007).

A este respecto, Bonorino Ramírez (2011) señala algunos de los campos de interés formativo de este tipo de dinámicas o experiencias docentes, entre los que destacan, entre otros, la recreación literaria de los procesos judiciales, la presentación de distintas formas de ser o deber ser de los profesionales del Derecho y el tratamiento jurídico de las minorías.

Como inmediatamente se verá, estos tres ámbitos surgieron y fueron tratados en la experiencia citada, toda vez que ambos tres se tratan en la novela elegida para la experiencia de innovación docente que aquí se describe [especialmente el tratamiento que la autora, J. K. Rowling, hace de las minorías y su protección o desprotección jurídica está muy bien explicado en Bassham e Irwin, 2022)].

Sin embargo, por regla general, siempre se alude – en este tipo de experiencias docentes – a obras que podrían calificarse de “clásicas” [por

ejemplo, Bonorino Ramírez (2011) cita a Shakespeare, Kafka, Dostoievski o Cervantes] y que el alumnado desconoce.

Para evitar esta posible “lejanía” o “desapego” del texto actual, la experiencia docente que se presenta en estas páginas recupera la relación entre la literatura y el derecho partiendo de una obra popular como es la conocida saga de Harry Potter, que puede ser calificada – usando un oxímoron – de clásico moderno (Gómez Romero, 2014).

En concreto, se seleccionó la obra de “Harry Potter y el prisionero de Azkaban”. Este libro transcurre en el tercer año en Hogwarts de Harry Potter y se inicia con la noticia de la fuga de Sirius Black de Azkaban. Harry Potter se entera de esta noticia en un telediario *muggle* y, más tarde, en el autobús noctámbulo, averigua que se trata de un mago. A lo largo del libro se va conociendo más información de este mago, como que es padrino del protagonista y amigo íntimo de sus padres, a quienes traicionó por Lord Voldemort. Sirius Black también mata a 13 personas con un solo hechizo, entre los que se incluye a Peter Pettigrew, motivo por lo que es condenado con todo el peso de la ley mágica en Azkaban. Azkaban es una prisión de magos que se encuentra en una pequeña isla vigilada por *dementores* que se alimentan de los presos sin importarles si estos son culpables o no. En esta prisión, los presos son incapaces de tener un pensamiento alegre, por lo que sufren una tortura psicológica continua contraria a los principios de la pena. En este libro también aparece un objeto importantísimo para otros libros de la saga como es el mapa del merodeador. No obstante, no se entrará en detalles sobre él debido a que este capítulo no se centra en la organización jurídico-política del mundo mágico ni en las diferentes teorías existentes acerca de qué sistema o ideología política defiende la autora J. K. Rowling. Por el contrario, este capítulo pone su foco en los “errores judiciales” en torno a los que gira la obra elegida para abordar los conceptos jurídicos complejos de la Filosofía del derecho.

Ni el uso de la literatura para enseñar Filosofía del Derecho, ni el recurso a la obra de Harry Potter son del todo original y hay importantes precedentes dentro de la doctrina. A este respecto, pueden verse los interesantísimos estudios de Bueno Ochoa (2021) y Gómez Romero (2014), que

comienza su disertación diciendo que “la serie de novelas sobre Harry Potter es una fuente de derecho” (p. 178).

Sin llegar tan lejos como él, sí que puede señalarse que esta saga de novelas y, en especial, la obra elegida, al centrarse en un tema preeminentemente jurídico, puede ayudar a que los estudiantes adquieran una serie de competencias transversales, como la capacidad de interiorizar una estructura narrativa (Calvo González, 2007), que, con posterioridad, en su vida práctica, le permita articular literaria y didácticamente sus escritos jurídicos; también le puede ayudar a reflexionar sobre el valor de la justicia y la incidencia de los sistemas normativos en la vida íntima de las personas y de las comunidades.

En este sentido, Pérez (2006) señala que la lectura de textos literarios no estrictamente jurídicos – pero que toquen el tema jurídico – puede ayudar a los profesionales del Derecho a desempeñar mejor su labor

2. OBJETIVOS

Atendiendo a lo explicado, el objetivo principal que se perseguía con esta experiencia docente era explicar, ilustrar y clarificar conceptos complejos de la Filosofía del Derecho a través de una lectura atenta y colaborativa de “Harry Potter y el prisionero de Azkaban”. Este objetivo se desglosaba en diversos objetivos secundarios: a) introducir al alumnado en el método de la lectura atenta, b) interpretar cómo la Filosofía del Derecho incide en los productos de la nueva era cultural y c) introducir al alumnado en la metodología de trabajo que combine aspectos individuales y colaborativos.

3. METODOLOGÍA

La experiencia de innovación docente se llevó a cabo en la asignatura Elementos de Filosofía del Derecho – que se imparte en el tercer curso del Grado en Derecho – de la Universidad del Atlántico Medio, situada en las Palmas de Gran Canarias. En total participaron 12 alumnos y alumnas de edades comprendidas entre los 19 y los 21 años.

La experiencia consistió en aplicar el método de la “lectura atenta o cercana” (*close reading*), que se caracteriza por su fijación en el texto, centrándose en él y sin atender a cuestiones accesorias (Martos Núñez y Martos García, 2018). La elección de este método – distinto del que suele ser habitual en las aulas de Derecho, centrados en la visualización de películas y series – responde a varios motivos:

En primer lugar, frente al predominio que hoy tiene el ocio de naturaleza audiovisual – piénsese en la proliferación de plataformas digitales que ofrecen series y películas para hacer “maratones” – se quiere hacer frente a esa idea de que la lectura es algo aburrido y que hay que hacer por obligación (Bermeo, 2016). El/la estudiante de Derecho, en efecto, habrá de leer mucho a lo largo de su vida académica y profesional y, por consiguiente, es bueno que durante su proceso formativo adquiera una visión positiva de este método de estudio y aprendizaje.

En segundo lugar, se quiere entroncar – de este modo – con un método de enseñanza-aprendizaje que, en sus orígenes remotos, es netamente jurídico, toda vez que se remonta al s. XI d.C., vinculado a la Escuela de los Glosadores (Fernández de Buján, 2002).

En tercer lugar, ha de recordarse que la lectura atenta es también un método con mucha tradición dentro de la filosofía. Entre los muchos autores que pueden citarse a este respecto, destaca F. Nietzsche, que ya en su obra “Aurora”, señala la importancia de aprender, en la etapa formativa y a lo largo de la vida, a leer lento (Nietzsche, 2017).

A esto ha de sumarse que, frente a otras expresiones de la cultura, lo maravilloso de la lectura es que uno controla la velocidad a la que va leyendo, pues todo ejercicio de lectura requiere pausa y concentración. La lectura – a día de hoy – sigue siendo una tarea artesanal, contraria a la rapidez que parece haberse instalado en nuestra cotidianeidad.

Por esto se ha propuesto a los alumnos y alumnas, frente a los métodos de lectura rápida o lectura diagonal que fomentan las redes sociales, el método de la lectura atenta, concentrada, que se abstrae del contexto experiencial y circunstancial y presta especial atención a lo que lee. El objetivo no es otro que la comprensión minuciosa del texto que se aborda, dando “patrones” y enseñando el valor de lo “despacio” (cuya

importancia para otros aspectos de la vida puede verse en Binder Castro Castro, 2016).

Es cierto que este método suele usarse para fragmentos pequeños, sin embargo, no es inusual aplicarlo a obras completas.

Este método, pensamos, ayuda a recuperar la lectura y, sobre todo, la lectura atenta en un mundo que fomenta una lectura superficial y apresurada. También fomenta en el/la estudiante la concentración, favoreciendo que dedique tiempo reservado a leer un texto, sin prestar atención a las mil aplicaciones de mensajería instantánea que invaden el día a día.

Llegados a este punto es lógico preguntarse en qué consistió – en esta experiencia concreta – el método de la lectura atenta. A continuación, indicamos los pasos que seguimos para preparar y desarrollar esta experiencia de innovación docente:

En primer lugar, el equipo docente seleccionó un texto en base a tres criterios: (i) que su temática permitiera estimular la reflexión en torno a conceptos propios de la Filosofía del Derecho; (ii) que fuese una obra conocida y atractiva para el alumnado; (iii) que formara parte de la cultura popular y, por consiguiente, fuese suficientemente conocido. En atención a estos criterios, el equipo docente eligió de consuno la obra “Harry Potter y el Prisionero de Azkaban”.

La elección de la obra “Harry Potter y el prisionero de Azkaban” se debe, además de lo dicho, a que este libro es el más jurídico de toda la saga y, de hecho, su argumento se centra en dos “errores judiciales”: el que provoca con la condena (injusta) de Sirius Black, que pasa 13 años encerrado en Azkaban siendo inocente de los crímenes imputados; y el que provoca la condena desproporcionada del hipogrifo Buckbeak, que, siendo culpable de herir a Draco Malfoy, es castigado con la pena capital (para un análisis en profundidad de los aspectos jurídicos de este libro – y de toda la saga de Harry Potter – puede verse Gómez Romero, 2014).

En segundo lugar, se dividió la obra en fragmentos no superiores a un capítulo, de manera que quedaran organizados durante cada una de las semanas en que se desarrolló la experiencia.

En tercer lugar, se explicó al alumnado en qué iba a consistir la actividad y cómo se iba a desarrollar.

En cuarto lugar, desarrollando ya la actividad, el lunes de cada semana se indicaba el fragmento que debía prepararse para ser comentado el viernes; los/as estudiantes leían individualmente en casa el fragmento seleccionado; y, finalmente, el último día lectivo de la semana, tras leerse dicho fragmento en común, se comentaba. Esto garantizaba que, como mínimo, todo/a alumno/a haría dos lecturas del fragmento, una individual y otra colectiva.

Finalmente, en quinto lugar, el último día lectivo de la semana (los viernes), se leía y dialogaba grupalmente el fragmento seleccionado, poniéndolo en conexión con lo estudiado en la asignatura.

Durante el desarrollo de esta actividad, se animó al estudiantado a realizar, durante su lectura individual, subrayados y anotaciones, bien en el margen del texto, bien en cuaderno aparte, a fin de favorecer también, de este modo, la escritura manual (con todo lo que ello supone para la relación mano-cerebro).

Esta metodología, que contiene aspectos individuales y colaborativos, prepara al alumnado para futuras formas de trabajo profesional, toda vez que así es como se trabaja, por ejemplo, en los grandes despachos de abogados y en las deliberaciones de las salas de los órganos jurisdiccionales pluripersonales en los que se estudia el asunto de forma individual y se debaten colectivamente las soluciones y conclusiones.

4. RESULTADOS Y DISCUSIONES

Para presentar los resultados de la experiencia, estos se organizan en torno a los conceptos jurídicos trabajados en el aula.

4.1. LA RAZÓN DE ESTADO Y LA ARBITRARIEDAD EN LA APLICACIÓN DE LAS NORMAS

Una de las primeras cuestiones jurídico-filosóficas que aparecen en el texto seleccionado para esta experiencia es la de la arbitrariedad en la aplicación de las normas por parte de quien detenta el poder.

En efecto, nada más empezar la historia se ve cómo Harry Potter, incumpliendo el Decreto para la moderada y razonable limitación de la magia en menores de edad y el Estatuto del Secreto de los Brujos, ensancha a su tía hasta convertirla en un globo humano, abre la puerta de la alacena situada bajo la escalera usando el hechizo *alohomora*, en invoca el hechizo *lumos* cuando cree haber visto un perro en la puerta de un garaje en la calle Magnolia (Rowling, 2000).

Tras llevar a cabo estas acciones – y haber realizado un tortuoso viaje en el Autobús Noctámbulo (transporte para el mago o bruja dejado a su suerte) –, Harry Potter cae en manos del mismísimo Cornelius Fudge, Ministro de Magia, que, como “castigo”, lo invita a cenar, le paga una habitación en el Caldero Chorreante y lo “condena” a pasar en el Callejón Diagon lo que restan de sus vacaciones de verano, entre tiendas fascinantes y helados de “crema y caramelo” (Rowling, 2000, p. 46).

El propio Harry es el más sorprendido con este comportamiento, toda vez que, como recuerda al Ministro de Magia, “el año pasado me enviaron una amonestación oficial sólo porque un elfo doméstico tiró un pastel en la casa de mi tío” (Rowling, 2000, p. 42). La respuesta del Sr. Fudge es significativa y muy oportuna para nuestra materia de estudio: “las circunstancias cambian, Harry” (Rowling, 2000, p. 42). En efecto, habida cuenta de la fuga de Black, Fudge está tan contento de recuperar a Harry sano y salvo, que decide pasar por alto las faltas cometidas.

El alumnado comparó esta pasividad o flexibilidad en la aplicación de sanciones con la dureza de la aplicación de la ley en el caso de Sirius Black y del hipogrifo Buckbeak.

Estos sucesos nos dieron, así, una oportunidad para reflexionar sobre la razón de Estado y la arbitrariedad en la aplicación de las normas. Esta arbitrariedad provoca que se quiebre el principio de igualdad formal o ante la ley, base y fundamento del Estado liberal y recogido en el art. 14 de la Constitución Española.

Los/as estudiantes subrayaron que, *prima facie*, parece que Harry Potter, a ojos del Ministerio, es más importante que otras brujas y magos. Algo que también dice Fudge en el capítulo final, cuando comenta con el

profesor Snape que “todos hacemos un poco la vista gorda en lo que se refiere a Potter” (Rowling, 2000, p. 321).

Esta discusión permitió relacionar el debate planteado con el privilegio en sentido jurídico, el trato de favor y la filosofía utilitarista, cuyas implicaciones para la aplicación de la norma pueden verse en Bassham e Irwin (2022).

4.2. LA INDEPENDENCIA JURÍDICO-POLÍTICA DE ALBUS DUMBLEDORE

Como rápidamente advierte el lector, el tono de “Harry Potter y el Prisionero de Azkaban” es paladinamente más oscuro que el de los dos libros anteriores, “Harry Potter y la Piedra Filosofal” y “Harry Potter y la Cámara Secreta”. Esto se debe a que sobre todo el argumento del libro planea un hecho inquietante: Sirius Black, lugarteniente de Lord Voldemort, que mató “a trece personas con un solo hechizo” (Rowling, 2000, p. 36), se ha fugado de Azkaban para acabar con la vida del niño que sobrevivió.

Precisamente para proteger a Harry Potter, el Ministerio de Magia pide permiso a Dumbledore para que los dementores – guardianes de la prisión de los Brujos – puedan apostarse en los muros de Hogwarts, algo que el director acepta a regañadientes, pues, como inmediatamente se dice, “no le hace mucha gracia” (Rowling, 2000, p. 59).

El hecho de que Dumbledore no desea tener a los dementores deambulando por el Colegio Hogwarts es algo que se repite con frecuencia a lo largo del texto, también como modo que tiene Rowling de afirmar su autonomía y potestad.

De hecho, uno de los elementos que más destacan de esta obra – y de la saga en general – es la notable independencia que parece tener Dumbledore para organizar todos los aspectos de la vida escolar y académica. Es el rey de su castillo. Cuestión esta que no ha pasado desapercibida a los/as estudiantes que participaron en esta experiencia.

En efecto, la actitud de Dumbledore dio pie a varios debates interesantes, cuyos puntos principales se enuncian y resumen en este epígrafe:

La relación de Dumbledore como jurista. Los/as estudiantes destacaron que el director de Hogwarts parece ser un miembro activo de la comunidad jurídica de los magos y brujas. Ha redactado varias leyes y normas de su puño y letra y, en el libro leído y comentado, desempeña el papel de Jefe de Magos del Wizengamot, una especie de Tribunal Supremo con competencias penales y administrativas (Rowling, 2000). Pese a ello, señalaron dos estudiantes, Dumbledore no parece ser un positivista, convencido de la obediencia ciega a la norma promulgada. Antes al contrario, a lo largo de la obra parece ser un aguerrido defensor de lo que se conoce en Derecho como la interpretación teleológica de las mismas (Díez-Picazo y Gullón Ballesteros, 2016). Así, en el capítulo final, anima a Harry Potter y a Hermione Granger a usar el *giratiempo* para volver atrás en el tiempo y salvar la vida del hipogrifo Buckbeak y de Sirius Black. Como bien explica Hermione a Harry, con esta acción, están “incumpliendo una de las leyes más importantes de la brujería ¡Nadie puede cambiar lo ocurrido, nadie!” (Rowling, 2000, p. 330). Sin embargo, Dumbledore parece saber – según se comentó en el aula – que las normas no están hechas para amparar injusticias (como la condena de Sirius o la pena desproporcionada de Buckbeak), por formalmente legales que parezcan. Y por ello, anima a sus estudiantes a ir contra el Derecho positivo cuando este lleva a resultados abiertamente contrarios a la idea de justicia.

- Dumbledore como líder político-jurídico. El modo en que Dumbledore se conduce en la dirección del Colegio Hogwarts de Magia y Hechicería ha provocado un amplio debate dentro de la Filosofía Política y del Derecho, especialmente en el mundo anglosajón. En este sentido, hay quien le ha visto como la máxima expresión del movimiento libertario (Bassham e Irwin, 2022), toda vez que su política con respecto a sus estudiantes parece ser la del *laissez faire, laissez passer*. Contrasta esta actitud – señalaron los/as estudiantes durante los debates – con la de Minerva McGonagall, subdirectora de Hogwarts, centinela del orden y la corrección dentro de la escuela, preocupada por que los estudiantes asuman los principios y respeten las normas que regulan la convivencia académica. Durante

gran parte de algunas sesiones, los/as estudiantes destacaron que Dumbledore, en lugar de guiar con mandatos y normas, prefiere inspirar con su ejemplo. No marca el camino, lo sugiere, como ocurre en los últimos capítulos de la obra comentada, cuando el director no le dice a Hermione lo que deben hacer cuando vuelvan atrás en el tiempo, sino que la induce a buscar su propio camino y trazar sus propios planes (Rowling, 2000). Sin embargo, como bien indicó una alumna, esta actitud solo es posible gracias a la disciplina general impuesta por McGonagall, pues, de otro modo, el colegio devendría en una anarquía ingobernable.

4.3. LOS DEMENTORES COMO ALEGORÍA DE LA APLICACIÓN CIEGA DE LA JUSTICIA

En “Harry Potter y el Prisionero de Azkaban” hacen su primera aparición unas criaturas mágicas aterradoras: los dementores, guardianes de la prisión de los brujos. De ellos se nos dicen que:

Están entre las criaturas más nauseabunda del mundo. Infestan los lugares más oscuros y más sucios. Disfrutan con la desesperación y la destrucción ajenas, se llevan la paz, la esperanza y la alegría de cuanto les rodea. Incluso los muggles perciben su presencia, aunque no puedan verlos. Si alguien se acerca mucho a un dementor, éste le quitará hasta el último sentimiento positivo y hasta el último recuerdo dichoso. Si puede, el dementor se alimentará de él hasta convertirlo en su semejante: en un ser desalmado y maligno. Le dejará sin otra cosa que las peores experiencias de su vida (Rowling, 2000, p. 160).

Seres desalmados, se alimentan del alma de los otros mediante un proceso que se conoce como “el beso del dementor” y que consiste en que este absorba el alma de un brujo o bruja. Es esta una pena tipificada dentro del mundo de los magos, distinta y, quizás, más terrible que la pena de muerte, pues, como le explica el profesor Remus Lupin a Harry Potter, “se puede vivir sin alma, mientras sigan funcionando el cerebro y el corazón. Pero no se puede tener conciencia de uno mismo, ni memoria, ni nada. No hay ninguna posibilidad de recuperarse. Uno se limita a existir como una concha vacía. Sin alma. Perdido para siempre” (Rowling, 2000, p. 208).

El hecho de que esto sea una pena prevista por el Derecho mágico, señalaron algunos/as estudiantes, deja ver la dureza de la norma penal del mundo mágico. Más aún si se tiene en cuenta que, como ocurre al final del libro, los dementores pretenden darle el “beso” no solo a Sirius Black, sino también al propio Harry Potter (Rowling, 2000), que cae inconsciente y exhausto intentando proteger a su padrino.

Varios estudiantes señalaron que los dementores podrían ser una alegoría de la aplicación ciega de la norma. A este respecto, no es baladí o accesorio que los propios dementores sean ciegos (Rowling, 2000). En efecto, el dementor cumple con su función sin atender a razones ni circunstancias personales. Aplica la norma de un modo – podríamos decir – silogístico y acrítico. También reflejan – señalaron dos estudiantes - la aplicación “cruel” de la norma, toda vez que el dementor disfruta con su función. Es un verdugo al que le gusta matar. Y, en ese sentido, pueden llegar a reflejar la perversidad de un Ordenamiento jurídico-penal que ya no busca proteger bienes jurídicos, sino castigar con saña a los culpables, reales o aparentes. El dementor sería así la imagen alegórica de un Derecho penal centrado en el castigo y no en la protección o salvaguarda de la comunidad.

Esto se refuerza si tenemos en cuenta – señalaron algunos/as estudiantes – que, al contrario de lo que ocurre en nuestro Ordenamiento constitucional, en el que la pena privativa de libertad está orientada hacia la reeducación y la reinserción social (art. 25.2 CE), en el mundo de los magos dicha pena parece ser una suerte de tortura infinita, pues consiste en estar encerrado en una isla en medio de ninguna parte, rodeado de dementores y sometido continuamente a su efecto pernicioso para la mente y el cuerpo (Rowling, 2000).

La mayoría de estudiantes señalaron, por consiguiente, que el Derecho penal aparece como un elemento terrible del mundo mágico.

4.4. EL DEBER MORAL Y EL DEBER JURÍDICO

Como se trabajó en clase y subrayó casi la totalidad de alumnado, el clímax del libro es, precisamente, corregir estos dos errores – la condena (injusta) de Sirius Black y el castigo (desproporcionado) al hipogrifo –

infringiendo el Derecho positivo para actuar un ideal de justicia. En efecto, la única manera de enderezar el entuerto provocado por la aplicación estricta de la norma (que acaba, según Rowling, en un resultado injusto) parece ser incumplir las normas en base a los principios de justicia. Rowling (2000) parece señalar, así, que – por encima o por debajo de la obediencia a la ley – hay un deber ético de enderezar las cosas y de actuar la justicia. Es decir, cuando la norma sea abiertamente injusta o provoque un resultado injusto, no hay deber de obedecerla.

Muchos/as estudiantes conectaron esta idea con la doctrina iusnaturalista de la corrupción de la ley de Santo Tomás de Aquino, que ya había sido estudiada por ellos y ellas.

En este contexto, se desarrolló un debate muy interesante, cuyos puntos principales se resumen a continuación:

Dos estudiantes señalaron que en el libro queda patente que los magos y brujas, en tanto que seres humanos, son criaturas sociales (la conexión con Aristóteles y su famosa definición del ser humano como *ζῷον πολιτικόν* es evidente). En efecto, desde que uno entra en Hogwarts, forma parte de un grupo, su Casa, que, al menos mientras se está entre los muros del Colegio, hace las veces de familia, grupo de amigos y agente socializador. Esto hace de Hogwarts una gran sociedad formada por pequeñas sociedades, donde los individuos se relacionan entre sí y desde su grupo de referencia.

Esta sociabilidad en la que viven los magos y brujas requiere obediencia a las reglas de conducta generalmente establecidas y aceptadas. Sin embargo, Rowling dice también que hay que negarse a cumplir las normas cuando su resultado es injusto o patológico (sobre esto, puede verse la interpretación de Peterson, 2021). En estos casos, el deber es actuar la justicia, hacer el bien. Ese es el verdadero deber ético.

En efecto, comentaron los/as estudiantes, Harry, Ron y Hermione, en principio, no son presentados como personas subversivas o antisistemas. Estos personajes quieren cumplir las normas y hacen lo posible por ajustarse a lo ordenado por el Reglamento de la Escuela, que parece estar personificado en Hermione. Sin embargo, no están atados a dicho Reglamento y, especialmente Harry y Ron, no sienten ningún reparo en

desobedecer las normas cuando estas llevan a resultados injustos. Por tanto, no están vinculados por una obediencia moral al Derecho.

Rowling (2000) nos dice, así, según señalaron los/as estudiantes, que no puede identificarse actuar bien con actuar conforme a Derecho. Harry no se somete al orden social, sino a una serie de virtudes morales que considera más importante porque, en el fondo, son las que sostienen ese orden social (Peterson, 2021). Esto también puede verse en el artículo 3 del Código Civil, que, al establecer los criterios de interpretación de las normas, viene a decir algo así como: sigue las reglas, salvo que hacerlo contravenga el propósito o la finalidad del Derecho.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha presentado una experiencia de innovación docente llevada a cabo en la asignatura de Filosofía del Derecho en la Universidad del Atlántico Medio, situada en Las Palmas de Gran Canarias. Con esta experiencia se pretendía, por un lado, explicar, ilustrar y clarificar conceptos jurídicos complejos de la Filosofía del Derecho a través de una lectura atenta y colaborativa de “Harry Potter y el prisionero de Azkaban” y, por otro lado, interpretar cómo la Filosofía del Derecho incide en los productos de la nueva era cultural.

Gracias a esta experiencia se consiguió que el alumnado profundizara, adquiriera y comprendiera conceptos claves de la Filosofía del Derecho, tales como el problema del derecho “justo”, la cuestión de la “obligatoriedad moral de la norma” o la de los límites intrínsecos y extrínsecos del positivismo jurídico. Asimismo, a través de esta metodología el estudiantado adquirió una serie de competencias transversales fundamentales para el jurista como la capacidad de argumentar y defender las propias conclusiones; acoger y rebatir respetuosamente los argumentos contrarios; alcanzar una solución común partiendo de las ideas individuales; etc.

Como limitaciones, es importante destacar que esta experiencia docente no ofrece un conocimiento sistemático de los contenidos de la asignatura. Por consiguiente, esta metodología no puede sustituir o ser una alternativa a la explicación magistral del profesorado, sino

complementaria a esta. Asimismo, al inicio de la experiencia, el alumnado tuvo que habituarse al método del *close reading*, pues muchos de ellos habían perdido el hábito de lectura. Por este motivo, las primeras semanas el alumnado no había leído lo que debía de manera individual, lo que conllevó un sobreesfuerzo por parte del profesorado para animar al alumnado a que entrara en la dinámica de trabajo. Por último, otra limitación fue que, una vez adaptados los estudiantes a la dinámica, el profesorado no consiguió que el nivel de implicación se extrapolara a otros textos netamente jurídicos o filosóficos que se trabajaron en clase, pues los alumnos perdían el interés y no completaban la lectura.

Finalmente, se concluye que esta experiencia realizada paralelamente a las explicaciones magistrales del docente ayudó al alumnado a captar y profundizar en conceptos jurídicos-filosóficos abstractos, ayudando a conseguir los resultados de aprendizaje de la asignatura. Por tanto, se propone continuar con este tipo de experiencias innovadoras en el futuro. También se propone como posible experiencia en la asignatura de Filosofía Política, utilizar la obra “Harry Potter y la Orden del Fénix” para profundizar sobre la organización jurídico-política del mundo mágico, la separación de poderes y las diferentes teorías existentes acerca de qué sistema o ideología política defiende Rowling. Para ello, son muy interesantes las conclusiones a las que llegan Bassham y Irwin (2022) en el capítulo dedicado a “La política de Dumbledore”.

6. REFERENCIAS

- Bassham G. y Irwin, W. (2022). Harry Potter y la filosofía. Hogwarts para Muggles. Oberón.
- Bermeo, I. (2016). La lectura. Revista de divulgación de experiencias pedagógicas MAMAKUNA, 3, 96-99.
- Binder Castro Castro, W.A. (2016). Decrecimiento como cambio de paradigma. Revista de Fomento Social. 281, 141-146.
<https://doi.org/10.32418/rfs.2016.281.1370>
- Bonorino Ramírez, P. R. (2011). Sobre el uso de la literatura en la enseñanza del derecho. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, 4, 73-90.
<https://doi.org/10.24310/REJIE.2011.v0i4.7860>

- Bueno Ochoa, L. (2021). Reflexiones sobre la interacción entre derecho y literatura: a propósito de una experiencia docente. *Anuario de filosofía del derecho*, 37, 95-115. <http://hdl.handle.net/11531/56029>
- Calvo González, J. (2007). Derecho y literatura. Intersecciones instrumental, estructural e institucional. *Anuario de filosofía del derecho*, 24, 307-332.
- Carreras, M. (1996). Derecho y literatura. Persona y derecho: Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos, 34, 33-62.
- Díez-Picazo, L. y Gullón Ballesteros, A. (2016). *Sistema de Derecho Civil*, volumen I. Tecnos.
- Fernández de Buján, A. (2002). Sistemática y “ius civile” en las obras de Quintus Mucius Scaevola y de Accursio. *Revista Jurídica Universidad Autónoma de Madrid*, 6, 57-80.
- Gómez Romero, (2014). Harry Potter contra el legalismo, o la magia republicana del pluralismo jurídico. *Revista Derecho del Estado*, 32, 177-204.
- Jimena Sáenz, M. (2019). Derecho y literatura. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 16, 273-282. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2019.4706>
- Martos Núñez, E. y Martos García, A. (2018). Categorizaciones de la lectura y praxis cultural en la era digital: distant reading vs. close reading. *Investigación Bibliotecológica*, 32(74), 19-33. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2018.74.57904>
- Nietzsche, F. (2017). *Aurora*. Tecnos.
- Pérez, C. (2006). Derecho y literatura. *Isonomía: Revista de teoría y filosofía del derecho*, 24, 135-153.
- Peterson, J. (2021). *Más allá del orden. 12 nuevas reglas para vivir*. Planeta.
- Rowling, J. K. (2000). *Harry Potter y el prisionero de Azkaban*. Ediciones Salamandra.

LA GAMIFICACIÓN DE LAS CLASES PRÁCTICAS EN ASIGNATURAS JURÍDICAS A TRAVÉS DEL LEGAL DRAMA: EL EJEMPLO DE “THE GOOD FIGHT” EN LA ASIGNATURA DE DERECHO ADMINISTRATIVO

FEDERICA COSTAGLIOLA

Universidad de Cantabria- Área de Derecho Administrativo

1. INTRODUCCIÓN

Una niña salva la vida de su madre gracias a 'Anatomía de Grey': hace poco más de una década este titular ocupaba la primera página de las crónicas de Estados Unidos y de muchos países europeos³⁴, abriéndose paso en la sociedad la idea de que la televisión, tal vez, es algo más que una *caja tonta*.

Hoy en día existe una inmensa variedad de programas sobre cualquier tipo de temática, desde *shows* de cocina, hasta programas de costura y como no, series. Precisamente estas últimas son lo que más cautiva la atención del público joven³⁵, gracias también a la posibilidad de acceder a las mismas en cualquier momento a través de plataformas *online* como la conocida *Netflix*. En efecto, en la actualidad, el consumo de productos audiovisuales se ha transformado completamente ya que se proporciona,

³⁴ Por ejemplo, en la prensa nacional: <https://amp.europapress.es/tv/noticia-nina-salva-vida-madre-gracias-anatomia-grey-20111205170946.html>, https://www.lavozdegalicia.es/noticia/sociedad/2011/12/06/nina-salva-madre-anatomia-grey/0003_201112G6P30992.htm

³⁵ En un proyecto de investigación del OCENDI de 2011, sobre la “Preferencia Juvenil en nuevos formatos de televisión. Tendencia de consumo en jóvenes de 14 a 25 años” se lee que en el público de entre 18 y 25 años (coincidente por tanto con el alumnado universitario), prefiere rotundamente las series (29,7%), a cualquier otro formato. El proyecto referido puede consultarse online: https://www.ocendi.com/descargas/informetv_web.pdf

cada vez más a menudo una «oferta variada, de acceso ilimitado, inmediato y ubicuo» (García, Tur y Pastor, 2018).

En esa tesitura, las series dedicadas al mundo del derecho han tenido un éxito rotundo en el panorama nacional e internacional. Entre las más actuales, recordemos por ejemplo *Suits*, *How to get away with a murder*, *The good wife*, *Scandal*, o *The good fight*. No es inusual oír hablar de ellas y de sus personajes en los pasillos de las Facultades de Derecho. El sueño de muchos estudiantes es convertirse en un abogado tan famoso como Harvey Specter y Mike Ross, Annalise Keating, Olivia Pope, Diane Lockhart o Lucca Quinn. Y en muchos casos es precisamente la idea de parecerse a alguno de los ídolos de las series lo que motiva a los jóvenes recién salidos del instituto a matricularse en una u otra facultad.

Posiblemente, ninguno de estos *legal dramas* sirva para salvar la vida de alguien como ha acontecido en el caso de la *Anatomía de Grey*, pero ¿pueden tener alguna utilidad práctica para el Grado en Derecho o las asignaturas jurídicas en general? La respuesta, como se tratará de explicar, es claramente afirmativa. Ya existen en la actualidad libros de casos prácticos jurídicos que se basan en series de televisión (Ramón Fernández, 2018), pero lo que ahora se propone, es que los propios estudiantes participen activamente en un debate sobre la legislación o la jurisprudencia nacional en el que la serie no solo haga de fondo, sino que se configure como una herramienta para aplicar los conocimientos jurídicos adquiridos en el marco de las clases teóricas de la asignatura o lo largo de la carrera universitaria en general.

Se pretende, en definitiva, cambiar la dinámica de las clases prácticas mediante un *role play* jurídico, en el que los alumnos, divididos en grupos, desempeñen el papel de abogados ocupando el lugar de los protagonistas tan apreciados de las series más en boga y tratando de resolver los problemas jurídicos propuestos para su análisis.

En el ejemplo que a continuación se propone, se utilizará un episodio de la serie *The good fight* en el marco de una clase de Derecho Administrativo, para poner en práctica las nociones teóricas previamente adquiridas.

2. OBJETIVOS

La utilidad de la gamificación para mejorar el aprendizaje es sobradamente reconocida hoy en día (Macías Guillén, 2017), tan es así que, tanto a nivel de la enseñanza universitaria como en las escuelas de práctica jurídica o en la propia escuela judicial, las simulaciones de juicio - que también se enmarcan en la categoría de los *role plays*- son algo muy habitual (Zumaquero Gil, 2018; Garrido, Romero, 2008). El objetivo del juego de rol propuesto, como en parte se ha adelantado, es hacer más activo y eficaz el proceso de aprendizaje, dinamizando la enseñanza tradicional. Esta última, cada vez más a menudo se funda en la explicación del docente ante una clase pasiva y que apenas interviene, incluso en las horas dedicadas a la resolución de casos prácticos. Ello se traduce en una falta absoluta de atractivo para los discentes de la *generación Z*, que ya de entrada se conoce como una *generación deprimida y sin motivación*³⁶.

El enfoque que se propone se basa por el contrario en la necesaria participación de los estudiantes que se verán involucrados activamente en la clase, deviniendo una parte imprescindible para el buen desarrollo de misma.

La introducción de elementos nuevos y que requieren una participación proactiva del estudiante se considera esencial en facultades como las de Derecho y de ciencias sociales en general en las que, como recuerdan Ortiz de Urbina Criado, Medina Salgado y De La Calle Durán (2010), no hay trabajos de campo ni laboratorios. A través del juego de rol propuesto, como se verá, los estudiantes podrán tener un primer acercamiento a las labores del abogado y del jurista en general. Además, a través de la gamificación se fomenta el trabajo en equipo, esencial en ámbito laboral y que en las asignaturas jurídicas se sustituye frecuentemente por el trabajo autónomo y en solitario del alumno.

El gran abanico de series ligadas al mundo del derecho hace del *role play* propuesto una herramienta útil para la mayoría de las asignaturas,

³⁶ Así se lee en una noticia publicada el 15 de marzo de 2022 por la BBC, consultable online: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-60751978>

permitiendo espaciar entre temáticas que van desde el Derecho penal y civil hasta la responsabilidad patrimonial de la Administración. Sobre esta última se centrará el ejemplo que posteriormente se presentará.

3. METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología, el punto de partida está representado por la elección por parte del docente del episodio de una de las series de ámbito jurídico y que obviamente guarde relación con la temática que se pretende trabajar en clase.

Para poder disponer de herramientas suficientes para participar adecuadamente al juego de rol, es oportuno que el mismo se lleve a cabo habiéndose previamente explicado la parte teórica de la materia tratada o bien tras haber concedido a los alumnos el tiempo suficiente para trabajar autónomamente sobre dicha materia.

Se tiene constancia de que unas de las dificultades a la que el docente podría enfrentarse, consiste en el hecho de que la mayoría de las series útiles para el objetivo propuesto se centran en el derecho propio de los sistemas jurídicos de *common law* y especialmente de Estados Unidos e Inglaterra. Pese a ello, más que de un límite, se trata en realidad de una circunstancia que, como se verá, podría permitir ampliar los puntos del debate.

Huelga decir que en realidad también existe alguna serie nacional como *Turno de Oficio*, emitida a finales de los años '80 o la más reciente *Derecho a soñar* (del año 2019), si bien ninguna de ellas ha tenido demasiado éxito entre el público más joven. Así las cosas, para la actividad de la que se trata, es aconsejable la elección de series que cautiven la atención de los estudiantes, para que sea más fácil poderse identificar con los profesionales del derecho tan admirados.

Elegido el episodio y comunicado el tema sobre el que se trabajará, antes del comienzo de la actividad será necesario dividir a los alumnos en grupos, representando cada uno de ellos un despacho de abogados. Los grupos no habrán de ser muy grandes, con el fin de que todos puedan participar activamente. Por esta razón, es aconsejable que no se superen los 5 miembros. La composición de cada grupo se decidirá por parte del

docente para evitar disparidades muy evidentes de nivel que podrían comprometer el buen éxito del juego. Se valorarán, no obstante, los cambios propuestos en su caso por los alumnos.

Formados los grupos, la actividad se desarrollará en distintos puntos detallados a continuación:

1. Presentación del supuesto de hecho sobre el que los alumnos deberán trabajar.
2. Trabajo autónomo por parte de los grupos.
3. Primer momento debate sobre las soluciones propuestas por los alumnos.

Resolución del asunto por parte de los protagonistas de la serie elegida.

Segundo momento de debate sobre la estrategia seguida en la serie.

Al comienzo de la clase se visionará únicamente la parte del episodio, previamente seleccionada por el docente, relativa al problema jurídico cuya solución se discutirá en el posterior debate. El objetivo es poner a los alumnos en la misma posición en la que se encontrarían si, siendo abogados, un cliente acudiera a visitarles a su despacho. Se permitirá a los estudiantes tomar autónomamente las notas y apuntes que se estimen oportunos. El docente podrá ofrecer las aclaraciones que considere necesarias, si bien, para no entorpecer el trabajo, se aconseja que eventuales sugerencias, especialmente las relativas al marco normativo a valorar o a la postura adoptada por la jurisprudencia, se reserven para el posterior debate.

Al tratarse de series TV, es habitual que además de asuntos puramente jurídicos también se haga referencia a la vida de los distintos personajes, pudiendo además desarrollarse la resolución de las controversias tratadas a lo largo de distintos capítulos. Por ello, es oportuno que el docente seleccione oportunamente el material cuya visión se realiza en clase, descartando los materiales irrelevantes para el trabajo.

Posteriormente, cada uno de los grupos deberá reflexionar autónomamente sobre las posibles estrategias a proponer frente al problema jurídico propuesto. Si en el episodio escogido hubiera distintas partes implicadas y enfrentadas, a cada uno de los grupos se asignará la defensa

de una o alguna de ellas. El tiempo concedido para esta parte del trabajo deberá ser proporcional a la dificultad del tema escogido. En una clase de dos horas, se estima prudencial un tiempo aproximado de 45 minutos.

Finalizada esa fase, se abrirá un turno de debate en el que cada grupo expondrá a través de un portavoz o en la forma que se escoja, los resultados de su trabajo, durante un tiempo previamente establecido (en general, se consideran suficientes entre 5 y 7 minutos). Los demás podrán intervenir a continuación para exponer sus dudas o, en su caso las razones por las que se considera que la eventual estrategia elegida por otros compañeros no podría prosperar. El docente ejercerá de moderador, aprovechando también para aclarar las dudas que puedan surgir a lo largo del desarrollo del debate. Es posible que no haya una solución única para el supuesto planteado y en efecto lo importante, también de cara a la posterior evaluación, es que las soluciones prospectadas por los distintos grupos sean coherentes y conformes con el Derecho nacional.

Cuando todos los grupos hayan terminado la exposición y también haya finalizado el debate, se procederá a visionar la parte del episodio en la que se muestra la resolución de la contienda por parte de los protagonistas de la serie (punto 4), abriéndose a continuación sobre la misma un nuevo momento de debate (punto 5).

Evidentemente si se ha elegido una serie extranjera, difícilmente la solución acogida coincidirá con la propuesta por los alumnos, pero, como se apuntaba al principio, lejos de representar un problema, esa diferencia puede constituir la ocasión para ampliar ulteriormente la discusión: se podrá reflexionar de esa manera sobre las razones por las que dicha solución es incompatible con el ordenamiento jurídico nacional.

El ejemplo que a continuación se propone puede resultar útil para la mejor comprensión del *role play* que se propone.

3.1. UN EJEMPLO PRÁCTICO: THE GOOD FIGHT (EPISODIO 1, TEMPORADA 1: “A OTRO SITIO”)

El episodio escogido para explicar de manera práctica el desarrollo de la actividad es el primero de la primera temporada de la serie *The Good Fight*, muy conocida entre el público joven, nominada en la categoría

“*Best Drama Series*” de los *Critic's Choice Television Awards* en los años 2018, 2019, 2020 y 2021³⁷ y que ha estrenado su quinta temporada en el verano del 2021. La protagonista de la serie es la abogada Diane Lockhart que, tras verse implicada en un escándalo financiero, acaba -en el final del capítulo- abandonando su antiguo despacho, para incorporarse a una importante firma afroamericana en la que trabajan, entre otros, los abogados Adrian Boseman y Lucca Quinn, con quienes se había previamente enfrentado. El nuevo bufete está especializado en asuntos de responsabilidad derivada de actuaciones policiales. La serie está ambientada en Chicago, ciudad del Condado de Cook en el Estado de Illinois.

A través del episodio referido es posible trabajar sobre la responsabilidad patrimonial administrativa y sobre la posibilidad de ejercitar la acción de regreso frente a las autoridades y personal al servicio de las Administraciones Públicas. Para este fin, será necesario que los alumnos conozcan los fundamentos teóricos de la materia y especialmente la regulación de la misma contenida en la Ley 39/2015, de 1 de octubre, de Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas y en la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público, así como la jurisprudencia más destacada, sin perjuicio -obviamente- del trabajo de estudio que se llevará a cabo de manera autónoma en el desarrollo del juego de rol.

En la primera parte de la actividad (punto 1 de los anteriormente indicados), se verán los minutos 7:00 a 9:50, en el que se explicarán los hechos objeto de la controversia que verá enfrentados a los abogados Diane Lockhart y Adrian Boseman, junto con sus respectivos ayudantes.

Más en concreto, entre los minutos 8:26 y 9:19 se muestra un video de una brutal paliza entre unos agentes de la policía dependientes del Condado de Cook y un ciudadano, Tobey Kendall, acusado de haber intentado robar un coche. Dicho video había sido grabado por un compinche del Sr. Kendall. Se indica que la víctima de la agresión policial, debido a las lesiones sufridas, padece importantes secuelas: se encuentra en silla de ruedas y apenas puede desarrollar tareas básicas de su vida diaria,

³⁷ Así resulta del apartado “Premios y nominaciones” de la web de Wikipedia (https://es.wikipedia.org/wiki/The_Good_Fight)

como comer autónomamente. En el video se aprecia claramente uno de los agentes dando unas patadas a la cabeza del supuesto ladrón.

El equipo del Sr. Boseman asume la defensa del lesionado, quien solicita a la Administración de la que los agentes causantes dependen una indemnización multimillonaria por los daños sufridos, mientras que el de Diane Lockhart defiende al Condado de Cook. De cara al trabajo a desarrollar, entonces, se asignará a cada uno de los grupos la asistencia jurídica de una de las partes indicadas.

Durante el segundo punto de la actividad, los grupos, en función del papel asignado, se dedicarán a estudiar las posibles estrategias en defensa de su cliente. Así, en el caso de los equipos encargados de defender al Sr. Kendall, la reflexión se centrará en los criterios establecidos para determinar la existencia de la responsabilidad patrimonial de la Administración y, especialmente, en los artículos 32 y ss. y 36 de la ya citada Ley 40/2015. Este último precepto, en concreto regula el régimen para la exigencia de la responsabilidad patrimonial de las autoridades y personal al servicio de las Administraciones Públicas. Los alumnos, entonces, estarán llamados a razonar, entre otras cosas, sobre la anormalidad de la actuación policial, su posible antijuridicidad y el nexo causal existente entre las lesiones y los hechos imputables a los agentes, todos ellos determinantes para la obtención de la indemnización solicitada. Incluso podrá cuantificarse la indemnización con arreglo a los criterios legales establecidos para ello, entre los que se destaca, a título meramente ejemplificativo, el sistema establecido en la Ley 35/2015, de 22 de septiembre, de reforma del sistema para la valoración de los daños y perjuicios causados a las personas en accidentes de circulación.

Por el contrario, los grupos que tienen atribuida la asistencia jurídica del Condado de Cook – es decir la de Administración- deberán tratar en primer lugar de desvirtuar la existencia de la responsabilidad patrimonial imputable a su asistido. Así, fundamentando su razonamiento en una reiterada jurisprudencia de la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Supremo, de la que es una buena muestra la Sentencia de la Sección 6ª de 17 abril 2001 (recurso de casación núm. 8512/1996), podrían los alumnos mantener que, habiendo el Sr. Kendall intervenido en los hechos que han desencadenado la actuación policial, tiene el deber

jurídico de soportar el daño. Además, podrían sostener la proporcionalidad de las medidas utilizadas por los agentes, atendiendo a la acción delictiva (el supuesto robo del coche) que la víctima se encontraba a punto de realizar. Con carácter subsidiario, o incluso en alternativa a la solución que se acaba de exponer, cabría la posibilidad de que los estudiantes valoraran la posibilidad de que el Condado de Cook, tras reconocer la procedencia de la indemnización solicitada, ejerciera la acción de regreso frente a los policías intervinientes, conforme con lo dispuesto en el artículo 36 de la Ley 40/2015.

En el tercer punto de la actividad los grupos expondrán ordenadamente el trabajo realizado, abriéndose un turno de debate. Como ya se ha anticipado, es probable que las soluciones propuestas por los distintos grupos que tienen encomendada la asistencia de la misma parte (el Sr. Kendall o el Condado de Cook) no sean idénticas, por lo que una primera parte del debate se dedicará precisamente a reflexionar sobre las diferencias existentes entre las distintas posturas. Posteriormente se pasará al análisis de las estrategias adoptadas por las partes enfrentadas, destacando las ventajas y los eventuales fallos y puntos débiles de cada una de ellas. El docente, según se ha indicado, ejercerá de moderador, sin imponer sus ideas. El objetivo, en efecto, es fomentar el razonamiento por parte de los estudiantes, llegando a una resolución del asunto que sea compartida por la mayoría y que, evidentemente, sea conforme con la legalidad vigente.

Finalizado el debate se visionarán los minutos 10:17 a 13:35, 16:17 a 17:37 y 37:22 a 38:10 del episodio, en los que los protagonistas proponen su solución del asunto. En lo que ahora nos interesa, el debate se centra especialmente en la cuantía de la indemnización, considerándose acreditada por ambos abogados la existencia de la responsabilidad patrimonial del Condado de Cook. En efecto, tras haber encontrado un video grabado por unas cámaras de seguridad, se aprecia que, aun habiendo el Sr. Kendall intentado robar un automóvil, la actuación de los agentes fue absolutamente desproporcionada.

Llegados a este punto, comenzará un último momento de debate que verterá, en definitiva, sobre la compatibilidad con el derecho nacional de la solución de la controversia adoptada en la serie. En el episodio en

cuestión no se especifica si la actuación de los protagonistas se desarrolla cuando la controversia ya se encuentra en fase judicial, ya que se alude únicamente a la presentación de una solicitud de una indemnización, si bien se trata de una circunstancia que no afecta al razonamiento sobre la conformidad del acuerdo referido con el Derecho español. En efecto, el reconocimiento por parte de la Administración de la existencia de responsabilidad patrimonial y, por ende, de la indemnización solicitada, es admisible en nuestro ordenamiento tanto en vía administrativa como en ámbito contencioso-administrativo, de acuerdo con lo establecido en el artículo 75 de la Ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la Jurisdicción Contencioso-administrativa.

Si por el contrario la resolución del asunto ofrecida en la serie hubiera resultado incompatible con el sistema jurídico español, en el debate también se habría reflexionado sobre las razones de dicha incompatibilidad, lo que habría constituido una ulterior ocasión para repasar la materia.

4. RESULTADOS

Aún no se ha podido poner en marcha la actividad propuesta, por lo que de momento no es posible presentar unos resultados concretos.

Sin embargo, para el éxito del trabajo se estima necesario modificar algunos criterios del proceso de evaluación, sobre la base de los cambios aportados a la metodología de aprendizaje. Además del conocimiento de la materia, que evidentemente sigue siendo imprescindible ya que de no ser así el juego de rol propuesto se transformaría en una mera actividad lúdica, el punto focal de la evaluación está representado por la participación del alumno, teniendo también en cuenta la capacidad de trabajar en equipo.

Así, utilizando el sistema común de calificación (escala de 0 a 10), se propone que el 60% de la nota final de la actividad se atribuya en función de las aportaciones realizadas en los dos turnos de debate. Se valorarán, por tanto, no solo el adecuado conocimiento de la teoría, sino también la capacidad de utilizar lenguaje jurídico y sobre todo la disposición del estudiante en el desarrollo de la discusión. No serán suficiente la mera asistencia, ya que se requerirá al alumno una actitud proactiva en todo momento, pero tampoco bastará dominar únicamente las nociones teóricas de la materia.

La evaluación, por tanto, englobará la valoración en conjunto de estos elementos. Se ha dicho anteriormente que el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje y por ello ha de ser evaluado como tal.

Para el restante 40% de la nota final (atribuida, al igual que por el caso anterior, siguiendo la escala habitual de calificación) se tendrá en cuenta el trabajo realizado en el ámbito de cada grupo, tanto a nivel de contenidos como de participación de cada uno de los componentes en la elaboración de la solución posteriormente propuesta. Para ello es imprescindible que, durante el tiempo otorgado a los grupos para trabajar de manera autónoma sobre el caso propuesto, el docente compruebe y valore el desarrollo de dicho trabajo, así como la forma en la que cada estudiante se relaciona con los demás miembros de su grupo.

No se estima necesaria la creación de una escala de evaluación *ad hoc*, en la medida en que la actividad de la que se trata se configura como una herramienta complementaria para utilizar en el marco de las clases de tipo práctico de las asignaturas del Grado en Derecho o jurídicas en general. Por lo tanto, la escala de calificación será la prevista para la asignatura en relación con la cual el juego de rol se realiza, pero teniendo en cuenta los matices que se acaban de exponer.

5. DISCUSIÓN

El juego de rol propuesto permite a los alumnos poner en práctica las nociones teóricas aprendidas, configurándose como una especie de trabajo de campo a través del cual es posible salir -aunque solo de manera ficticia- del aula y de las normales dinámicas del proceso de aprendizaje. Citando nuevamente a Ortiz de Urbina Criado, Medina Salgado, y De La Calle Durán (2010), la utilidad del juego de rol «va más allá de la mera representación de papeles en el aula. Es una herramienta con la que todos los miembros participan activamente con una simulación en grupo. La simulación nunca logra reproducir de forma completa las circunstancias reales, pero sí permite aproximarse a ella de forma razonable».

Se considera, por tanto, que los *legal dramas* pueden ser una herramienta muy útil al efecto, representando un hervidero de ideas especialmente para los supuestos prácticos propuestos en el marco de las

asignaturas de tipo jurídico. Así, para los estudiantes es seguramente más motivador verse involucrados en primera persona en la resolución de un asunto al que se han enfrentado también los protagonistas de sus series favoritas, como Diane Lockhart o Lucca Quinn, en lugar de los anticuados Ticio, Cayo y Sempronio. Y a la vez es más interesante cimentarse en la defensa de los intereses de las partes implicadas en la agresión a un ciudadano por unos agentes de policía más que en la de un propietario de un enjambre de abejas que las persigue sobre un fundo ajeno. Como dice una nota citación atribuida a distintos autores, entre los que se encuentran a Aristóteles o Benjamin Franklin «[c]uéntamelo y lo olvidaré. Enséñamelo y lo recordaré. Hazme participe y lo aprenderé».

En definitiva, el juego de rol referido se propone estimular a los discentes, motivándoles a través de la demostración de la efectiva utilidad práctica de la teoría previamente estudiada.

6. CONCLUSIONES

Según Ericksen (1978) «[e]l aprendizaje efectivo en el salón de clases depende de la habilidad del maestro para mantener el interés que trajo a los estudiantes al curso en un primer momento». En esa tesitura, a través del *role play* que se acaba de exponer, se pretende alimentar la motivación del alumnado hacia el estudio y el conocimiento de las materias jurídicas. Entre los distintos factores que inciden en la motivación, se encuentra seguramente la percepción de la utilidad práctica de las materias objeto de estudio (Anaya-Durand, Anaya-Huertas, 2010).

En este sentido, no se discute que la clase sea un escenario privilegiado para el aprendizaje, si bien es indudable que tal vez, especialmente para los estudiantes universitarios, representa un lugar sin interés alguno en el que se escuchan pasivamente una serie de conceptos explicados por el docente, cuya utilidad para la vida fuera del aula es difícil de entender. Para corregir esa desviación patológica, es necesario incidir en la calidad de la enseñanza, siendo imprescindible fomentar una relación colaborativa entre el profesor y el discente y que puede ser proficua solo si se cautiva el interés de los estudiantes. Ello puede acontecer solo si los

alumnos dejar de ser el público aburrido que asiste a la clase y se convierten en sus los actores protagonistas. Estos objetivos son precisamente los que a través del *role play* desarrollado se pretenden alcanzar.

7. REFERENCIAS

- Anaya-Durand, A., Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1),5-14. [fecha de Consulta 12 de abril de 2022]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002>
- Ericksen, S. C. (1978) "*The Lecture.*" *Memo to the Faculty*, no. 60. *Ann Arbor: Center for Research on Teaching and Learning*, University of Michigan.
- García, A., Tur-Viñés, V., Pastor, Y. (2018). Consumo mediático de adolescentes y jóvenes. Noticias, contenidos audiovisuales y medición de audiencias. *Icono 14*, Vol. 16, págs. 22-46.
- Garrido, F. J., Romero, J. J. (2008). *Simulación Virtual de la Praxis Jurídica: Proyecto de Innovación Docente "Role-playing en el Aprendizaje del Derecho"*. I Congreso de Innovación Docente Universitaria. Régimen Jurídico. Didáctica e Innovación Docente. Universidad de Granada.
- Macías Guillén, A. (2017), Dinámica de juego, dentro del aula, como elemento de motivación y satisfacción de los estudiantes. *Nuevos enfoques en la Innovación Docente Universitaria: III TeLe(In)2 Conference proceedings*, Universidad de León., págs. 11-18.
- Ortiz-de-Urbina Criado, M., Medina Salgado, S. y De La Calle Durán, C. (2010): Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol, en Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol"*. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 277-300 [Fecha de consulta: 5 de abril de 2022].
- Disponible en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7463/7479
- Ramón Fernández, F. (2017) *Casos prácticos jurídicos basados en series de ficción*, Tirant lo blanch, 2017.
- Zumaquero Gil, L. (2018), Los juegos de rol como estrategia de enseñanza-aprendizaje para fomentar la adquisición de competencias: una experiencia en la titulación de grado en turismo. *REJIE Nueva época: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* Núm.18, págs. 43-56 [Fecha de consulta: 13 de abril de 2022]. Disponible en <http://www.revistas.uma.es/index.php/rejie> 43

SEGUNDA PARTE

APRENDIZAJE COLABORATIVO Y AULA INVERTIDA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

SECCIÓN I

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO A TRAVÉS DEL
APRENDIZAJE COLABORATIVO Y LA SIMULACIÓN

SIMULACIÓN DE PROCESOS PENALES EN EL AULA COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE³⁸

JOSÉ LEÓN ALAPONT
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de las leyes, eje central en torno al cual gravitan las Facultades de Derecho, se ha abordado en nuestro país, tradicionalmente de forma pasiva. Esto es, con un método de enseñanza basado en la clásica lección magistral en la que entre alumnado y profesor no existía contacto alguno ni proceso comunicativo, excepto en el día de la prueba oral. Y, en el mejor de los casos, la docencia se abordaba desde una metodología activa/semidirigida en la que, junto con la exposición de la lección por parte del profesor, éste interpelaba a sus alumnos cuando estimaba conveniente.

Pues bien, esta forma de impartir la enseñanza ha conseguido sobrevivir al paso del tiempo y ha perdurado hasta nuestros días. Sin embargo, este panorama debe revertirse si lo que se quiere es que las universidades presenciales que ofrecen disciplinas jurídicas entre sus estudios quieren seguir existiendo dentro de diez o veinte años. Piénsese que, si los alumnos reciben únicamente materiales de los que pueden estudiar sin necesidad de asistir a clases, sin que les reporten algún conocimiento más que el ya plasmado en un manual, éstos optarán por matricularse en masa en universidades no presenciales.

Por ello, creemos que el fomento y puesta en práctica de proyectos como el que aquí exponemos deviene fundamental en un contexto generalizado de desafección, también, por el estudio del Derecho. El estudio del

³⁸ El presente trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación docente "Entorno virtual y nuevas perspectivas docentes en el ámbito del Derecho penal" concedido por el Vicerrectorado de Ocupación y Programas Formativos de la Universitat de València.

Derecho penal puede convertirse en algo verdaderamente tedioso, a pesar de que a priori entre el alumnado suele despertar gran interés, pues, en el primero de los bloques en que se divide el estudio de esta disciplina (la parte general) se dedica a cuestiones puramente dogmáticos como la teoría jurídica del delito y de la pena. Pero, si bien esta parte del Derecho penal ofrece pocas posibilidades de innovación, no sucede lo mismo con la parte especial del Derecho penal, la cual se centra en el estudio de los delitos comprendidos en el Libro II del Código Penal.

En este sentido, resulta tremendamente útil para los alumnos poder participar en la recreación de un proceso penal real, en el que poder actuar como parte acusada, juez o abogado...y poder aplicar los conocimientos ya aprehendidos.

En definitiva, se trata de proporcionar las herramientas adecuadas al alumno para que éste, por sí, se enfrente a una experiencia novedosa en la que no sólo tendrá que demostrar su valía académica, sino también la social y comunicativa. Así pues, con este método se refuerza el conocimiento adquirido y se fomenta la creatividad del alumnado. Pero no sólo eso, el enfrentarse a un caso real, en el que desarrollar un determinado rol exige del alumno un compromiso social y una responsabilidad que, en sí mismas, ya son enriquecedoras. Y, por otro lado, se posibilitan la interacción no sólo entre alumnos, sino también de éstos con jueces, abogados, peritos, y, por supuesto los profesores responsables de dirigir el proyecto.

2. OBJETIVOS

En el presente trabajo abordaremos la aplicación de las técnicas roll-play al desarrollo de un proceso penal como experiencia innovadora en el campo de la enseñanza del Derecho penal. Se trata de simular un proceso penal real con todos los actores intervinientes en el mismo, en el que participen tanto profesores como alumnos. Esta actividad dinamizadora en una disciplina jurídica rígida como el Derecho penal resulta idónea para la adquisición de competencias y habilidades no sólo académico-prácticas, sino también comunicativo-sociales. Con dicho proyecto se pretende aportar al alumnado una visión eminentemente práctica de la

realidad profesional a la que muchos aspiran y que puede utilizarse como una primera toma de contacto con el mundo exterior. A la vez que se potencia el trabajo en equipo. De forma que, a través del empoderamiento del alumno, éste sea capaz de aplicar los conocimientos teóricos previamente adquiridos.

Además de los anteriores objetivos, con la presente propuesta se pretende conseguir:

- a. familiarización con el entorno en el que la mayoría de los alumnos desarrollarán en un futuro su carrera profesional.
- b. contacto con profesionales del Derecho.
- c. fomento y práctica de capacidades y habilidades sociales.
- d. aprendizaje de técnicas de argumentación jurídica.
- e. capacidad de trabajar con personas desconocidas o con intereses contrapuestos.
- f. estudio pormenorizado de jurisprudencia, doctrina, legislación, etc.
- g. saber actuar en sala, manejo de nervios, capacidad de convicción, de improvisación, etc.
- h. solvencia en la resolución de casos.
- i. capacidad de oratoria.
- j. empoderamiento del alumno, motivación, fomento de la capacidad crítica y de análisis.

De forma mucho más pormenorizada, Gálvez Jiménez (2020) apunta a estos otros objetivos:

- Ayudar a los alumnos a comprender mejor la teoría a través de una técnica innovadora como es la “simulación de juicios”. El estudio de una asignatura de Derecho no puede reducirse al aprendizaje de su contenido teórico, sino también a su aplicación práctica. De esta manera se presenta la realización de una actividad que, a diferencia de las prácticas que se vienen realizando en el Grado en Derecho, estimulará la participación del estudiantado y además tendrá lugar en un ambiente real (como veremos más adelante, en una sala de vistas).

- Favorecer la interdisciplinariedad. Los alumnos deberán poner de relieve en la actividad sus conocimientos de Derecho penal pero también de otras ramas del ordenamiento jurídico como el Derecho procesal.
- El alumno deberá trabajar de forma autónoma, pues a la hora de participar en la simulación su rol es individual. Además, el alumno aprenderá a trabajar en equipo, ya que para que la práctica salga adelante el grupo deberá estar coordinado, solo de esta manera conseguirá superarla de forma positiva. La responsabilidad, compañerismo, respeto o tolerancia son valores que se adquieren y se refuerzan mediante este tipo de actividades. Será interesante recordar al alumno que se trata de llevar a cabo un aprendizaje colectivo, en el que la suma del trabajo individual hará que la simulación tenga un buen resultado. Se estimula así el dialogo y las competencias comunicativas propias del trabajo en grupo.
- Los alumnos van a conocer en primera persona en qué consiste el trabajo de un juez, fiscal, letrado de la acusación, letrado de la defensa, letrado de la administración de justicia, perito, funcionario del juzgado, etc. Así, van a poder desempeñar las funciones de alguna de las que puede ser su futura profesión.
- El alumnado tendrá que estudiar la legislación, jurisprudencia, así como la doctrina relacionada con el caso. Para la búsqueda y obtención de la información necesaria tendrá que valerse de las nuevas tecnologías, como por ejemplo plataformas de datos.
- Mejorar la utilización del lenguaje y terminología jurídica.
- Los alumnos perfeccionarán su capacidad de síntesis y oratoria, ya que deberán expresar en público ideas y argumentaciones jurídicas. Además, el alumnado deberá improvisar durante la simulación del juicio y demostrará su destreza a la hora de comunicarse oralmente e incluso a través del lenguaje no verbal (gestos o miradas).

3. METODOLOGÍA

3.1. PLANTEAMIENTO GENERAL

La actividad que aquí se propone debe ser adaptada según el tipo de alumnado al que se dirija. Así, si se pretende llevar a cabo dentro del módulo práctico de la asignatura Derecho Penal-Parte Especial lo conveniente será únicamente reproducir la fase de juicio oral. De esta forma, los alumnos participan en la parte central de todo proceso penal, en el que se practica la prueba y el que condiciona el sentido de la resolución judicial. Ello permite, además, reducir el nivel de dificultad, pues tén-gase en cuenta que los alumnos puede que no hayan cursado todavía la asignatura de Derecho procesal penal. Y, por otro lado, deberá tenerse en cuenta lo avanzado que se vaya en la parte teórica, para trabajar sobre delitos ya explicados en clase.

Otra posibilidad sería la de plantear esta iniciativa como actividad complementaria a los estudios de Grado (una vez se hayan cursado las asignaturas de Derecho Penal II y Derecho procesal penal) y, en ese caso, se trataría de simular todo un proceso penal.

Sin embargo, la experiencia viene demostrándonos que los estudios de Máster se convierten, en ocasiones, en una repetición de contenidos ya impartidos en el Grado de forma que éste puede ser el ámbito más idóneo en el que llevar a cabo esta iniciativa. Concretamente, dentro del módulo práctico del Máster de la Abogacía.

En el primero de los casos, se necesitará que las partes personadas en el proceso hayan elaborado (con carácter previo a la celebración de la vista oral) los correspondientes escritos de calificación e igualmente deberán proceder respecto de la solicitud de práctica de determinadas pruebas. Con ello, se podrá celebrar el juicio oral, proceder a la práctica de la prueba, presentar las conclusiones definitivas y los informes finales.

En los otros dos supuestos, el proceso penal se desarrollará desde sus inicios. Por tanto, se iniciará con la presentación de la correspondiente querrela, admisión a trámite, solicitud y práctica de diligencias de investigación, escritos de calificación provisionales, conclusión de la instrucción, apertura de juicio oral, cuestiones previas, práctica de la prueba,

conclusiones definitivas, informes, y sentencia. Todo ello puede completarse con los correspondientes recursos que se prevén en la Ley de Enjuiciamiento Criminal.

Por último, cabe tener en cuenta que esta actividad puede plantearse también como torneo entre distintas universidades o dentro de la propia universidad. Con su correspondiente jurado, valoraciones y entrega de premios. En este último caso, por cuestiones materiales, únicamente podrían realizarse la vista de los juicios orales.

3.2. CUESTIONES PRÁCTICAS

a. Entrega del supuesto de hecho.

Antes de dar comienzo a la actividad, se procederá a entregar el caso sobre el que versará el proceso. En este punto, deberá distinguirse según los destinatarios. Así, en el caso de que se trate de alumnos de Grado que cursen la asignatura Derecho Penal II se deberá seleccionar un supuesto de hecho sencillo, escogiendo un delito que, aparentemente, no entrañe mucha dificultad. Así, por ejemplo, un delito de injurias o calumnias, lesiones, agresión sexual, robo, etc.

Por el contrario, el supuesto de hecho deberá revestir mayor complejidad en los otros dos casos. En este sentido, puede optarse por cualquier delito socioeconómico: blanqueo de capitales, estafa, delito fiscal, administración desleal. Incluso sería conveniente introducir un supuesto de responsabilidad penal de las personas jurídicas, lo cual permitiría dirigir simultáneamente el proceso tanto contra personas físicas como morales. Además, deberán introducirse otros elementos que doten de mayor complejidad al caso como: eximentes, atenuantes o agravantes, concurso de delitos, autoría y participación, etc.

b. Tipo de procedimiento

Si se ha decidido realizar la actividad con alumnos matriculados en la asignatura de Derecho Penal II, se recurrirá a un delito que no conlleve penas de más de nueve años. Y, en los otros dos casos, el delito seleccionado deberá llevar aparejada una pena superior a esa cifra. Siendo conveniente que en ambos supuestos el delito tenga una pena superior a los

cinco años para así poder ser juzgado por un tribunal colegiado (Audiencia Provincial). También puede optarse por recurrir a algún tipo de proceso especial. Por ejemplo, de violencia de género, de menores, con jurado popular, etc.

c. Asignación de roles

Los participantes deberán asumir alguno de los distintos papeles:

- Tres Magistrados
- Letrado de la Administración de Justicia
- Fiscal
- Abogado de la defensa o defensas
- Abogado de la acusación o acusaciones
- Procuradores
- Acusación popular (de haberla)
- Investigados/imputados/acusados
- Testigos, peritos, etc.
- Policías, Guardia civil
- Funcionarios de los Juzgados

Algunos de los cargos, como los de Magistrado o Fiscal pueden ser asumidos por personas que de verdad ejerzan tales funciones en la vida real.

d. Otros aspectos

En el supuesto de que la actividad se lleve a cabo con alumnos de Máster o de último curso de Grado pueden añadirse los siguientes elementos al devenir del proceso:

- Conformidad sólo de algunos de los acusados.
- Situación de rebeldía de alguno de ellos.
- Pérdida de la causa y reconstrucción de las actuaciones.
- Nulidad de actuaciones o invalidez de algún medio de prueba.

Y, en cualquier caso, deben provocarse circunstancias que exijan de improvisación y hagan reaccionar a los participantes:

- Desalojo de la sala.
- Atender a una persona que requiere atención médica.

- Hay que recurrir al servicio de traducción porque uno de los testigos es serbio, etc.

También se puede sugerir al alumnado que alguno de los testigos propuestos mienta o que se falsee un documento a utilizar como prueba.

e. e) Cronograma

En el supuesto de que la actividad se oriente a alumnos de la asignatura Derecho Penal II (Parte especial) la misma deberá desarrollarse durante las horas asignadas al módulo práctico.

Por el contrario, en los otros casos, la actividad deberá distanciarse en el tiempo de forma que entre las diversas actuaciones que se programen se deje el tiempo oportuno de preparación y estudio, así la posible revisión por parte de los profesores y profesionales que participen en la misma.

f. f) Actividades complementarias

La actividad principal que aquí se ha expuesto conviene sea complementada con otras de carácter preparatorio como, por ejemplo, la asistencia previa a juicios en la Audiencia Provincial, con la finalidad de familiarizarse con la práctica forense, la dinámica de trabajo de los Tribunales, y tomar notas de las actuaciones que tengan lugar en las vistas a las que asistan. A ser posible, acompañados del profesor encargado de la actividad, de forma que éste pueda orientar y atender las dudas que planteen los alumnos.

Por otro lado, dado que en los departamentos de Derecho penal puede haber profesores asociados que además ostenten la condición de jueces, fiscales o abogados...sería muy recomendable la preparación de esta actividad con ellos. Pudiendo concertarse con estos profesionales del Derecho reuniones y tutorías a fin de que aconsejaran o dieran instrucciones a los alumnos sobre cómo abordar sus diferentes posturas. Sin perjuicio de la asistencia y ayuda que podrá prestar el profesor responsable.

En otro orden de cosas, una vez concluida la actividad, se procederá al visionado de las actuaciones orales que hayan tenido lugar durante el proceso (que deberán haber sido grabadas) a fin de realizar una valoración conjunta en la que todos los intervinientes puedan mostrar cualquier

tipo de crítica constructiva sobre el resto de los compañeros. Y del mismo modo, una vez conocida la sentencia éste podrá ser sometida a un pequeño debate entre los miembros participantes.

4. DISCUSIÓN

La metodología aquí expuesta presenta frente al tradicional recurso de la lección magistral indudables ventajas. Entre ellas cabría destacar las siguientes: a) motiva especialmente la participación del alumno; b) fomenta la adquisición de competencias esenciales para la práctica jurídica como la capacidad de argumentación y exposición oral; c) favorece la inclusión de nuevos mecanismos de evaluación de la actividad curricular; d) posibilita la implicación de un número elevado de estudiantes en la dinámica del análisis de casos; e) permite la evaluación continua a través del seguimiento del trabajo desarrollado por cada miembro del equipo; f) facilita la recopilación y difusión de los materiales docentes empleados durante el curso o módulo; y, g) se trata de una enseñanza que se desarrolla de forma fluida en la que los estudiantes se involucran en su propio aprendizaje.

En sentido contrario, el profesor puede encontrarse ciertas dificultades a la hora de realizar esta actividad por alguno de los siguientes motivos: a) el alumnado no goza de una buena capacidad de oratoria y debate; b) los alumnos tengan ciertas dificultades por no tener asentados previamente los contenidos teóricos; c) el miedo escénico a que sus compañeros les vean actuar en público; entre otros factores como pueden ser las relaciones personales entre los miembros del grupo, etc.

Por otro lado, la participación en dicha actividad redundará en un mayor rendimiento académico, concretamente en la asignatura bajo la cual se desarrolle, aun cuando la actividad en sí tenga asignada un porcentaje mínimo en la evaluación global de la misma. De la misma forma que, con esta metodología se refuerza y consolida el conocimiento adquirido en las sesiones teóricas.

5. RESULTADOS

La valoración conjunta de la actividad en sus diversas modalidades suele ser muy positiva, suponiendo normalmente un éxito de participación, y tanto estudiantes como profesores muestran un elevado nivel de satisfacción con el resultado de la misma. Destacando el grado de compromiso, responsabilidad e interés que demuestran los alumnos que participan en ella. Por todo ello, se trata de una experiencia del todo aconsejable desde cualquiera de las perspectivas aquí tratadas que debiera incluirse en la programación docente de cualquier Facultad de Derecho y, especialmente, en el área de Derecho penal.

Para valorar la actuación de los alumnos, se puede facilitar el siguiente cuestionario, a responder entre los compañeros de clase.

Cuestionario-valoración ponentes (alumnos): responda del al

1. ¿Se ha expuesto los argumentos con claridad?
2. ¿Ha podido seguir con facilidad la exposición?
3. ¿Se nota que la exposición ha sido preparada lo suficiente?
4. ¿Se adecua la actuación con el rol asignado?
5. Valoración global del/los ponente/s.

Para valorar la propuesta metodológica y, en su caso, introducir modificaciones, se puede pasar a los alumnos un breve cuestionario para obtener su opinión.

Cuestionario-valoración de la metodología (atribuya un valor del al).

1. ¿Ha sido útil para el aprendizaje esta metodología?
 2. ¿Ha ayudado la técnica del *rol-playing* obtener mejores resultados?
 3. ¿Con independencia de la calificación obtenida cree que es un sistema mejor que la clase tradicional?
 4. ¿Cree que es una forma de que el profesor evada su obligación de impartir clase?
 5. ¿Recomendaría continuar aplicando esta metodología?

Por último, al cuestionario se adjuntará un último apartado en el que aparecerá la rúbrica “Propuestas de mejora” (texto libre) para que los

estudiantes dejasen constancia de aquellos aspectos que creyesen que podrían introducirse con la finalidad de mejorar dicho sistema.

En otro orden de cosas, se recomienda incluir esta actividad como actividad evaluable dentro de la evaluación continua de la asignatura lo que contribuye, sin duda, a reforzar el interés y participación de los alumnos en esta actividad y adoptar una actitud más responsable y un mayor grado de compromiso con la misma.

6. CONCLUSIONES

Como han puesto relieve algunos autores “es necesario estar al día de toda innovación, sopesar sus ventajas y desventajas en el contexto propio de cada docente y animarse a aplicar nuevos métodos que vayan más allá de una clase magistral, nuevos métodos que preparen al alumnado para enfrentarse a un mundo real donde poder aplicar sin dificultad aquellos conocimientos que en muchos casos se olvidan o no se proyectan en dicho mundo real. La metodología flipped classroom puede resultar idónea y apta en casi cualquier contexto” (Aguilera-Ruiz, C., et al., 2017).

En este sentido, “el éxito del modelo requiere que el alumnado se involucre al cien por cien en el proceso de aprendizaje, extremo que no es fácil de conseguir hoy en día en nuestras clases. De ahí que se pueda afirmar que la utilidad de la flipped classroom es directamente proporcional a la implicación e interés de los alumnos”. Ahora bien, es obvio que ese interés por la materia y esas ganas de aprender no aparecen solas. “El profesor debe motivar y contagiar entusiasmo por este modelo de aprendizaje a lo largo del curso. Para ello es conveniente que en un primer momento explique claramente a los alumnos qué se les va a exigir y cómo se va a hacer, y después debe esforzarse por conseguir que trabajen autónomamente y que ese trabajo se mantenga hasta el final” (Bereñuer Albaladejo, 2016).

La actividad, en nuestro caso, no puede ser de mayor utilidad para unos estudiantes que en su mayoría se declinarán por opositar a juez, fiscal, abogado del Estado, o ejercer de abogado. Por tanto, es necesario que desde las Facultades de Derecho se desarrollan este tipo de iniciativas.

Con todo, como apunta Llopis Nadal (2020), “esta actividad, que forma parte de la innovación docente en Derecho, resulta de gran valor para los alumnos, en particular porque siempre se ha criticado, dada la tradicional forma de explicar y examinar el derecho, que la transmisión de conocimientos teóricos adolecía de aplicación práctica. Sin embargo, con los juicios simulados los alumnos se enfrentan por primera vez a un caso práctico, lo que les va a permitir aplicar conocimientos adquiridos en el aula a la realización de funciones propias del ejercicio de la profesión. Adicionalmente la actividad les permite desarrollar competencias como la redacción de escritos jurídicos, la expresión oral, el trabajo en grupo, el control de plazos procesales, la búsqueda de jurisprudencia, el manejo de bases de datos...”.

Debiéndose tener en cuenta, como sostiene dicha autora, que “Si bien que esto funcione exige un compromiso muy grande por parte de los estudiantes -respetar plazos y presentar escritos de calidad-, ha de abandonarse la idea de que constituye un trabajo completamente autónomo de los alumnos, siendo necesario el continuo apoyo y supervisión por parte del profesorado responsable de la asignatura. Así, la actividad no ha de limitarse a repartir el caso y a evaluar su preparación, sino que debe incluir: la presentación del problema jurídico en clase, la explicación de los aspectos básicos de los escritos y de las actuaciones orales, la guía en la búsqueda de formularios y jurisprudencia... e, incluso, la preparación de actividades complementarias como la organización de seminarios impartidos por profesionales sobre cómo realizar el interrogatorio, qué medios de prueba pueden presentarse o en qué consisten las funciones básicas de un juez, de un procurador o de un abogado”.

Para finalizar, señalar, como hacen Zaragoza Martí y Zaragoza-Martí (2017), que “la implementación de técnicas de realidad simulada en el área jurídico-criminológica es un método de enseñanza-aprendizaje altamente recomendado como medio para la estimulación y la motivación del alumnado en el conocimiento teórico y la puesta en práctica del mismo en un ámbito profesional real que acerca y conecta al alumnado con las áreas de conocimientos en las que va a desenvolverse profesionalmente. Promueve mayor interés en las materias en las que se aplican dichas técnicas, facilita el aprendizaje de los conceptos técnicos y genera

un autoanálisis en el propio alumnado sobre sus capacidades y habilidades, además de ayudar a la mejor relación entre el propio alumnado cuando son ellos y entre ellos mismos los que deben coordinarse para la realización de dichas prácticas, aumentando igualmente la relación directa entre profesorado y alumnado. Con todo ello, se procura proporcionar al alumnado no sólo una formación global y polivalente, con el propósito de alcanzar el rigor académico e interdisciplinar exigible, sino también las herramientas para profundizar en nuevas formas de trabajo derivadas del uso intensivo de las tecnologías de la información y los conocimientos disponibles a día de hoy”.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera-Ruiz, C., et al. (2017). El modelo Flipped Classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266.
- Aránguez, C. (2014). Juicios simulados de procedimientos penales: aplicación práctica e integrada de conocimientos y habilidades. En *Prácticas de innovación docente en ciencias sociales y jurídicas*. Granada, 191-195.
- Armengot Vilaplana, A. (2016). “La metodología docente de la simulación de un proceso”, en Turull i Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (eds.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho, ed. Octaedro ICE-UB, Barcelona.
- Berenguer Albaladejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares. Alicante, pp. 1466-1480.
- De Miguel, M. (2006). Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid.
- Gálvez Jiménez, A. (2020). Simulación de juicios como herramienta de innovación docente, en López Meneses, E., Cobos Sanchiz, D., Molina García, L., Jaén Martínez, A., Martín Padilla, A.H (coords.), Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa, Barcelona, pp. 2654-2661.
- Hava, E. (2012). El aprendizaje del Derecho Penal a través de la preparación de casos y simulaciones de juicios. Disponible en: https://indoc.uca.es/memorias/PII_12_032.pdf

- Llopis Nadal, P. (2020). La simulación de juicios como actividad de innovación docente del grado en derecho, Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña, vol. 24, pp. 222-230
- Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. Revista ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura, vol. CLXXXV, Extra, 3-8.
- Rodríguez-Arana, J. y Palomino, R. (2009). Enseñar Derecho en el siglo XXI: una guía práctica sobre el Grado en Derecho. Cizur Menor.
- Zaragoza Martí, M. F. y Zaragoza-Martí, A. (2017). La docencia invertida y la simulación de juicios como nueva metodología del aprendizaje jurídico, en Rosabel Roig-Vila (Ed.), Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa. Barcelona.

LA SIMULACIÓN DE UN PROCESO JUDICIAL EN DERECHO PROCESAL CIVIL

SONIA CANO FERNÁNDEZ

Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

El Derecho Procesal es una rama autónoma del derecho que estudia, entre otros, los procesos judiciales, estando, por tanto, necesariamente ligada a la práctica judicial.

Tradicionalmente, la enseñanza del Derecho Procesal en las universidades españolas, así como muchas otras asignaturas impartidas en la Licenciatura y en el actual Grado de Derecho, han sido desarrolladas a través de la denominada metodología de las clases magistrales. El profesor es el principal protagonista en el aprendizaje del alumno, ya que, es éste quien se encarga de transmitir al estudiante la materia que debe aprender, adoptando éste un papel pasivo en las clases, que implica, como mucho, la toma de apuntes. Apuntes que, además, posteriormente, son fotocopiados por otros, o, como ocurre actualmente, se encuentran publicados en internet. Ello provoca, en consecuencia, la inasistencia de los alumnos a las clases. Estudiando estos apuntes indicados, tomados por un buen estudiante, se supera la asignatura, por algunos, con cierta facilidad. De hecho, en muchas ocasiones, el alumno ya no mira ni el manual de la asignatura, e incluso, en ocasiones, los estudiantes valoran mejor a los docentes que dictan buenos apuntes, según ellos mismos dicen. Tienen el trabajo casi hecho, sólo deben memorizarlos.

El Espacio Europeo de Educación Superior trajo consigo la instauración de nuevas metodologías docentes en las que el alumno pasó a ser el protagonista de su aprendizaje. Así pues, junto a las clases magistrales se empezaron a poner en práctica, en algunas universidades, distintos

métodos docentes que ayudan al alumno a la adquisición de los conocimientos exigidos. Metodologías docentes que se salen de la clásica clase magistral, y que potencian habilidades del alumno desde un punto de vista no tan teórico, además de fomentar la implicación de éste en su aprendizaje, pasando a ser el protagonista del mismo, como podrá observarse.

El derecho procesal ha sido una rama del derecho proclive a la aplicación de nuevas metodologías docentes que permiten poner al alumno ante problemas que se puede encontrar en su futura carrera profesional. Si bien estos métodos indicados proliferaron con la instauración del Espacio Europeo de Educación Superior, debo señalar que la metodología docente, que voy a exponer a continuación, anunciada por muchos como de innovación docente a partir de un momento determinado, ya había sido desarrollada durante varios años, desde el año 2004, en las clases que he impartido a lo largo de mi carrera docente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, en el área de Derecho Procesal, en la asignatura del Prácticum.

Concretamente, la simulación de procesos, como método de aprendizaje en el Derecho Procesal Civil, la he llevado a cabo tanto en la asignatura del Prácticum, que se impartía en quinto curso de la antigua Licenciatura de Derecho como, posteriormente, en la asignatura de Derecho Procesal Civil que se imparte, actualmente, en segundo curso. Ésta última desarrollada ya en el Grado de Derecho y, por tanto, bajo el auspicio del Espacio Europeo de Educación Superior, y con la aplicación de nuevas metodologías docentes. En todo caso, como se verá, existe alguna diferencia entre la impartición en el Prácticum de quinto curso y en el Derecho Procesal Civil de segundo curso.

Así pues, la metodología docente de la simulación de procesos judiciales, que va a ser desarrollada a continuación, se va a exponer respecto de la rama del derecho en que la he aplicado, como es, el Derecho Procesal Civil. Una materia que, como se ha indicado, está vinculada a los procesos civiles.

2. OBJETIVOS

La metodología docente de la simulación de procesos en la asignatura de Derecho Procesal Civil coloca al alumno como protagonista de su

propio aprendizaje y, por tanto, se invierte el papel asumido hasta ese momento, ya que el alumno se coloca en el lugar del docente. Si, como se ha indicado, con la denominada clase magistral, el protagonista era el profesor, ahora el estudiante se sitúa en el centro, desbancándolo.

Los objetivos por alcanzar con dicha metodología son varios y de diverso contenido. En primer lugar, se busca que el alumno afiance los conocimientos teóricos en la rama del Derecho Procesal Civil y que ha adquirido o va adquiriendo durante sus estudios universitarios. En segundo lugar, que sepa aplicar esa teoría a un problema práctico, basado en un caso real. En tercer lugar, que aprenda a trabajar en equipo y, en cuarto lugar, se pretende que mejore su expresión oral y escrita. Finalmente, todo lo descrito permite al alumno adquirir competencias y habilidades para el ejercicio profesional de la abogacía o la judicatura. A estos objetivos me voy a referir a continuación con detalle.

2.1. AFIANZAR CONOCIMIENTOS TEÓRICOS ADQUIRIDOS

El principal objetivo de la metodología docente basada en la simulación de procesos judiciales es que el estudiante afiance aquellos conocimientos teóricos que ha adquirido o va adquiriendo durante sus estudios universitarios.

Como se ha indicado en la Introducción del presente trabajo, depende del curso en el que se desarrolle la simulación del proceso judicial, el alumno puede estar adquiriendo los conocimientos en ese momento, o bien, como ocurría en el caso del Prácticum, al ser una asignatura de quinto curso, el alumno ya había adquirido todos los conocimientos teóricos de las asignaturas de procesal que se impartían en la carrera, habiendo estudiado, por tanto, la Introducción al Derecho Procesal, el Derecho Procesal Civil y el Derecho Procesal Penal.

En cambio, al realizar la simulación paralelamente a la impartición de la asignatura de Derecho Procesal Civil, en el Grado de Derecho, el alumno va adquiriendo los conocimientos en ese mismo momento. Se trata de una asignatura de segundo curso, y ello le implica al estudiante un plus de estudio, ya que todavía no tiene en la cabeza el esquema de cómo se lleva a cabo un proceso judicial, ni los conocimientos de la asignatura. De hecho, no ha dado tiempo de exponer toda la materia del

programa de proceso civil. Como veremos, lo anterior, conlleva al profesor a la realización de tutorías para poder ir adelantando y enseñando materias al alumno. Normalmente, dichas tutorías se realizan por rol, o bien, para todo el grupo participante en la simulación. Lo anterior se va decidiendo según va avanzando la simulación. En este supuesto, hay que insistir en que el alumno tiene que realizar más trabajo por su cuenta.

Además, ni que decir, que, al tratarse de una simulación de un caso real, el estudiante debe tener conocimientos, no sólo de Derecho Procesal Civil, sino también de Derecho Civil. La metodología aplicada y desarrollada en el presente trabajo tiene carácter multidisciplinar por lo que requiere de conocimientos tanto de derecho sustantivo, como de derecho procesal. El ejercicio de la abogacía no sólo implica el conocimiento de una materia, sino que, en la mayoría de las ocasiones, se hace necesario el conocimiento de distintas ramas del derecho. Es el caso expuesto en el presente trabajo, en el que el alumno, además, del Derecho Procesal Civil, debe tener conocimientos de Derecho Civil para poder llevar a cabo satisfactoriamente el proceso judicial.

2.2. APLICAR LA TEORÍA ADQUIRIDA A UN PROBLEMA PRÁCTICO Y BASADO EN UN CASO REAL

El aprendizaje teórico adquirido, a lo largo de los estudios universitarios, a través de la simulación de procesos, no sólo se afianza, sino que obliga al alumno a identificar problemas o situaciones que debe resolver. Concretamente, debe aplicar esa teoría adquirida al caso real y práctico que le plantea el profesor. A través de la metodología del caso se adquieren conocimientos, ya que el alumno se encuentra con un problema real que le obliga a detectar y resolver problemas. Debe relacionarse la teoría con la práctica. De nada sirven los conocimientos teóricos memorizados si después no se saben aplicar. La simulación de un proceso judicial, a través de un caso práctico real, ayuda a identificar los problemas y aplicar el derecho al caso concreto.

2.3. APRENDER A TRABAJAR EN EQUIPO

La necesidad de llevar a cabo grupos para el desarrollo de los procesos judiciales obliga a los alumnos a trabajar en equipo. A diferencia de lo

que ocurre con las clases magistrales, en las que el alumno adquiere unos conocimientos trabajando de manera individual.

De este modo se facilita al alumno la resolución del caso planteado, ya que, entre los distintos miembros del grupo pueden aportarse distintas ideas y desde distintos puntos de vista. Todos los sujetos, que integran el rol concreto asignado, aportan conocimientos al grupo. El trabajo en equipo implica que hay que compartir y coordinarse, aspectos a veces no tan sencillos. De hecho, en alguna ocasión me he encontrado con algún miembro de un grupo que no trabaja como debiera. Posteriormente, cuando desarrolle la metodología, haré referencia a esta cuestión tan importante del trabajo en grupo.

2.4. MEJORAR LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

Finalmente, el último de los objetivos buscados con la simulación de procesos es que el estudiante mejore su expresión oral y escrita.

Los procesos judiciales incluyen actos tanto escritos como orales (vistas). El alumno en la simulación de un proceso debe redactar escritos judiciales (redacción de una demanda, contestación de ésta, entre otros) y realizar vistas (audiencia previa y juicio). Así pues, necesariamente, mediante la práctica en la redacción de escritos judiciales, el estudiante puede llegar a mejorar su expresión escrita.

En cuanto a la realización de las vistas indicadas, éstas ayudan a mejorar su expresión oral. Una expresión oral que es fundamental en su carrera profesional en el ámbito del derecho. Las vistas deben prepararse adecuadamente, y la preparación y la realización de las mismas, el día fijado, ayudan al alumno a perder el “miedo”, a sentarse, y a hablar en una sala de vistas. No hay que olvidar que, a veces, las solemnidades de los actos ponen en tensión, y crean unos nervios, a las personas que deben realizarlo, y, de esta manera, dichas situaciones se producen en un acto de prueba y no en la vida real. El alumno se quita ese miedo como consecuencia de la eliminación de la incertidumbre de lo que va a encontrarse. Ya lo ha realizado, y ya sabe a qué va a exponerse en el futuro.

2.5. ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS Y HABILIDADES PARA UN MEJOR EJERCICIO PROFESIONAL DE LA ABOGACÍA O LA JUDICATURA.

Finalmente, el objetivo de la realización de la simulación de procesos es que el alumno adquiera competencias y habilidades para el ejercicio profesional de la abogacía o la judicatura. Mediante la realización de juicios, se coloca al alumno en el papel de abogado o de juez por lo que se le enseña y se le dirige a la adquisición de competencias y habilidades que son propias de la profesión de abogado o de procurador. Los objetivos buscados no son sólo los anteriores descritos, sino formar al alumno para que cuando salga de la universidad sepa a qué tendrá que enfrentarse en un juicio con todas sus consecuencias. Como habrá practicado, en el momento en que llegue un caso real, sabrá cómo actuar. No será la primera vez.

3. METODOLOGÍA

La metodología de la simulación de un proceso judicial permite al estudiante ponerse en el papel de abogado o de juez y, realizar directamente un proceso judicial en todas sus etapas.

La simulación de un proceso obliga necesariamente a llevar a cabo todas las fases del proceso, desde la interposición de la demanda, su contestación, la celebración de una audiencia previa y un juicio y, finalmente, el proceso termina con la redacción de una sentencia.

Si es apropiado por el caso planteado, en ocasiones, también se solicitan medidas cautelares y, en consecuencia, se lleva a cabo el proceso cautelar en todas sus etapas.

El caso práctico sobre el que va a versar el proceso es suministrado por el profesor, siendo aconsejable suministrar al alumno un caso real.

Además, junto al caso que se le proporciona, se le asigna, por parte del profesor, un rol a cada alumno. Cada rol está integrado por varios estudiantes. De este modo, pueden complementarse en la elaboración del trabajo, y les motiva más, ya que no tienen que trabajar individualmente.

Todas las veces que lo he llevado a cabo durante mi carrera docente se han interpretado tres papeles distintos a desarrollar durante el proceso. Así pues, existe un grupo de alumnos que ejerce la función de juez, otro grupo de alumnos que desarrolla la función de abogado demandante y, finalmente, un último grupo de alumnos que asume el rol de abogado demandado.

Quienes deben desarrollar el rol de jueces se encargan de la dirección del proceso debiendo dictar las resoluciones pertinentes según como avanza el proceso. De este modo, la simulación se asemeja todavía más a un caso real.

En cuanto a los abogados demandantes, éstos deben ser quienes inicien el proceso a través de la interposición de la correspondiente demanda judicial.

Debo indicar que, en algunas universidades, cuando realizan la metodología de la simulación, el rol de juez en las vistas lo asume un Juez o magistrado de profesión, y que incluso está realizando sus prácticas en la Escuela Judicial. De este modo, la simulación se asemeja todavía más a un caso real.

En estos casos, como afirman Zaragoza y Zaragoza (2017), los alumnos están aún más motivados ya que, no sólo parece más real, sino que, además, se aumenta el nivel de participación de éstos, su concentración y su motivación. Los alumnos, al saber que son corregidos por un profesional, son más rigurosos en su actuación (Zaragoza y Zaragoza, 2017).

El trabajo en grupo es fundamental para el desarrollo del proceso, y ello obliga a los alumnos a realizar reuniones para poder planificar cada actuación procesal que van a llevar a cabo y las estrategias que van a desarrollar cada uno en el proceso.

Paralelamente a la realización de esta simulación, se recomienda llevar a cabo tutorías individualizadas por cada rol asignado. De esta manera, el alumno va reforzando los contenidos teóricos que debe aplicar al caso. Destacar que, como ya he indicado, en el Prácticum, el alumno ya había desarrollado todas las asignaturas con contenido procesal de la carrera. Ello ayudaba a que el alumno pudiera seguir con más facilidad la realización de todas las etapas del proceso. La impartición de tutorías, por

tanto, no era tan necesario. El estudiante venía para cuestiones puntuales, y no para la realización de una clase magistral.

En cambio, la realización de la simulación en la asignatura de Derecho Procesal Civil requiere de alguna clase teórica para poder ayudar al alumno. No tiene asimilada toda la materia de procesal y, por tanto, hay que ir adelantando conocimientos teóricos. Éste se encuentra con dificultades que no sabe cómo resolver. Así pues, hay que tener en cuenta que, si el estudiante no ha adquirido aún todos los conocimientos de la asignatura, va a ser necesaria la impartición de alguna clase magistral orientada, evidentemente, al caso práctico que está desarrollando. Dicha clase magistral no debe ser entendida, en este caso, como la clásica clase magistral. El enfoque de esa clase, insisto, debe ser hacia el caso planteado, para resolver dudas, si bien implica alguna explicación teórica del profesor.

Previamente a la realización de la audiencia previa y del acto del juicio, se recomienda que el profesor lleve a cabo una clase con todos los grupos para la visualización de una audiencia previa y de un juicio de un caso real. Todo ello con la finalidad de que los alumnos observen exactamente qué papel deben llevar a cabo y las funciones de dichas vistas.

A veces, también es necesaria la realización de una tutoría para ayudar al alumno a preparar esas vistas que van a tener que llevar a cabo. Hablar en público es una cuestión que les preocupa y, a veces, te piden, poder exponer y explicar al profesor la exposición que van a realizar previamente a la realización de estas vistas.

El lugar ideal para poder realizar esta actuación es una sala de vistas para, de este modo, poder recrear de manera más real la simulación que vamos a llevar a cabo. El alumno, la primera vez que accede a una sala de vistas, está impresionado y está más motivado. Es una novedad para él y tiene un plus de motivación. Actualmente, cada vez más universidades disponen de este tipo de salas para realizar simulaciones. En todo caso, sino se dispone, se recomienda recrear en un aula, una sala de vistas, colocando las mesas de manera apropiada. Se intenta buscar aquello que más se aproxime a la realidad y, por tanto, cuanto más se parezca el lugar, más real parecerá la simulación.

Finalmente, una vez desarrollado todo el proceso, y una vez los jueces han dictado sentencia, se les proporciona a los alumnos la resolución final del caso real. Si se dispone de la audiencia previa, y del juicio del caso real, también puede éstos ser entregados al alumno para que pueda conocer cómo se desarrolló el caso real.

Cabe señalar que esta metodología docente aplicada al Derecho Procesal Civil podría ser también utilizada para la enseñanza del Derecho Procesal Penal.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos han sido siempre muy positivos. Los alumnos ponen muchas ganas y empeño en la realización de la simulación y ello ayuda, evidentemente, a la obtención de un buen resultado. Los alumnos, además, también manifiestan su satisfacción en la realización de la simulación de un proceso judicial.

El estudiante está satisfecho, principalmente, por que ha afianzado unos conocimientos que ha podido, además, aplicar en su vertiente práctica. El aprendizaje se ha realizado de una manera activa. Él mismo es el protagonista de su propio aprendizaje y ello le motiva. No está pasivo a la espera de que el profesor le haga llegar unos conocimientos, como sucede en las clases magistrales.

De hecho, el resultado es tan positivo para ellos que, además, te exponen y manifiestan su deseo y posibilidad de que otras asignaturas pudiesen ser aprendidas, bien con esta metodología, bien a través de técnicas similares.

Todo ello lleva a que el profesor se sienta también realizado con la actividad realizada y, especialmente, con los resultados obtenidos.

5. DISCUSIÓN

Los objetivos planteados al inicio de esta exposición, como podrá apreciarse a continuación, se alcanzan con creces a la vista de que los resultados obtenidos son plenamente satisfactorios.

El alumno actual exige la realización de nuevas metodologías de aprendizaje, no sólo porque se sitúa en el papel de protagonista de su propio aprendizaje, desarrollando un papel activo en él, sino también, porque adquiere, además de conocimientos teóricos, unos conocimientos prácticos que son fundamentales en su carrera profesional. La universidad, además de proporcionar una teoría, debe formar a los alumnos para el ejercicio de la carrera profesional. La posibilidad de realizar simulaciones de juicios los pone ya en el papel que van a tener que desarrollar cuando terminen sus estudios.

Así pues, una vez finalizada la actividad de la simulación, se percibe que el alumno ha afianzado unos conocimientos teóricos en la rama del Derecho Procesal Civil, y que ha adquirido, o va adquiriendo, durante sus estudios universitarios. Para poder llevar a cabo la simulación del proceso, necesariamente el alumno debe tener una teoría previamente interiorizada. Sin ella no puede llevar a cabo el proceso. Con su realización práctica y la aplicación de esos conocimientos teóricos, el alumno los afianza. Al tratarse además de una actividad multidisciplinar, el estudiante también desarrolla conocimientos de otras ramas del derecho. Así pues, la actividad es fructífera, no sólo en cuanto al derecho procesal, sino también respecto del derecho civil.

En segundo lugar, el objetivo de aplicar esa teoría a un problema práctico, basado en un caso real, viene implícito al primero de los objetivos, como he expuesto. El proceso le obliga a identificar problemas que debe resolver con esa teoría que ya ha adquirido o va adquiriendo. Por ello, la simulación le permite resolver el problema o caso planteado.

En tercer lugar, el estudiante aprende a trabajar en equipo ya que necesariamente cada papel asignado está formado por un grupo de personas que debe reunirse y trabajar conjuntamente. Evidentemente, dentro de cada grupo hay alumnos con más o menos ganas de trabajar, con más o menos conocimientos teóricos, o incluso alumnos más motivados que otros. En muchas ocasiones, hay estudiantes que vienen a quejarse respecto de otros, normalmente porque siempre hay alguno que no trabaja lo que debería y el resto debe realizar todo el trabajo. Como la actividad forma parte de la nota del alumno en la asignatura, estas cuestiones hay que vigilarlas para poder evaluar correctamente a cada estudiante. En

todo caso, obliga también al alumno a identificar esas situaciones que pueden ser, en ocasiones, desagradables. También hay estudiantes que sí quieren trabajar, pero, en cambio, prefieren realizar la actividad individualmente y no en grupo.

En cuarto lugar, la simulación del proceso judicial ha permitido que el alumno mejore su expresión oral y escrita. La realización de actos procesales escritos y orales permite que el alumno pueda practicar y aprender técnicas que le sirven, tanto para la redacción de escritos, como para la realización de las vistas que debe llevar a cabo durante la actividad.

Finalmente, el alumno adquiere competencias y habilidades para el ejercicio profesional de la abogacía o la judicatura. Mediante la simulación se pone en el papel de un abogado o de un juez y, por tanto, desarrolla competencias y habilidades propias de esas profesiones. El alumno ha llevado a cabo una actividad que será habitual en su futura carrera profesional, y todos los resultados mencionados potencian estas competencias y habilidades necesarias para su carrera profesional.

Los resultados acabados de manifestar coinciden en cuanto a la satisfacción de los mismos con varios trabajos realizados sobre la materia. Así pues, podemos citar, a modo de ejemplo, los resultados publicados por dos profesoras de la Facultad de Derecho de la Universidad de Alicante que llevaron a cabo la simulación de juicios enmarcado dentro de la asignatura Constitución, Derecho y Criminología en el curso académico 2016/2017 (Zaragoza y Zaragoza, 2017). Según se indica en su trabajo, los objetivos que fueron planteados previamente a la realización del trabajo se han cumplido y son absolutamente satisfactorios (Zaragoza y Zaragoza, 2017). El alumno adquirió los conocimientos teóricos y estaba más motivado en el estudio (Zaragoza y Zaragoza, 2017).

Esos mismos resultados coinciden, a su vez, con otros estudios realizados sobre la materia. Por ejemplo, podemos citar el trabajo de Aguilar y Tomás (2011), de la Universidad de Valladolid, que valora de manera muy positiva también los resultados. De hecho, consideran que el resultado es “inmejorable” (Aguilar y Tomás, 2011, p. 1138). En primer lugar, por la implicación del estudiante y, en segundo lugar, por la mejora en la adquisición de los conocimientos, ya que los mismos se

comprenden mejor (Aguilar y Tomás, 2011). Como también he puesto de manifiesto en el presente trabajo, estos autores también señalan que la metodología expuesta permite desarrollar y mejorar la capacidad del alumno en la redacción de escritos (Aguilar y Tomás, 2011). También se manifiestan los mismos acerca del carácter multidisciplinar, y de la ventaja obtenida por el alumno en la interconexión de las diferentes ramas del ordenamiento (Aguilar y Tomás, 2011).

Es de destacar también, el resultado coincidente del trabajo realizado por las profesoras Martín y Urbano (2021) con los señalados en este trabajo, al indicar que los objetivos fijados se cumplieron totalmente, ya que, los alumnos analizaron y resolvieron problemas prácticos. Para dichas autoras, la realización de la simulación les permite desarrollar habilidades para poder trabajar en equipo, habiendo logrado acercar a los alumnos a la realidad profesional, mejorando su proceso de aprendizaje (Martín y Urbano, 2021). En una encuesta realizada, el carácter multidisciplinar de la actividad es el elemento que más interés había despertado entre los participantes (Martín y Urbano, 2021). Puede observarse que los resultados obtenidos en dicho trabajo son similares a los obtenidos por esta autora.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, hay que destacar que la implementación de la simulación de un proceso judicial en el área del Derecho Procesal Civil está totalmente recomendada y es muy adecuada para la adquisición de las competencias y habilidades que debe adquirir y desarrollar un alumno que estudia dicha asignatura, y que en el futuro se va a dedicar al ejercicio profesional de la abogacía o bien de la judicatura.

Es un método de aprendizaje que motiva al alumno a trabajar ya que lo sitúa en el centro de su aprendizaje. Se aparta al profesor, que hasta ahora había sido el protagonista en el aprendizaje del alumno, para situar al mismo como protagonista principal en la adquisición de los conocimientos. La motivación provoca que el estudiante ponga mayor interés en el conocimiento de la materia, ya que ve directamente su aplicación

práctica. Por tanto, la simulación del proceso le facilita el aprendizaje de los conocimientos y le afianza aquellos que ya ha adquirido.

De este modo el alumno se aproxima a su futuro profesional, a pesar de tratarse de una simulación. Obtiene una formación global a través del desarrollo y adquisición de unas capacidades y habilidades que le van a ayudar en su futuro laboral.

Todos los objetivos fijados en al inicio del presente trabajo, y que han sido desarrollados, se cumplen efectivamente. Por ello, el grado de satisfacción del alumno y del profesor es muy alto. Los alumnos manifestaban al final de curso esa satisfacción y la utilidad en la realización de esa experiencia, en especial, para su formación profesional. Además, los resultados obtenidos en otros estudios son similares a los que he obtenido siempre que he llevado a cabo esta actividad y metodología docente.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Para terminar el presente trabajo, quisiera mostrar mi agradecimiento a los alumnos que he tenido a lo largo de mi carrera docente, ya que, con su esfuerzo y dedicación, me han permitido adquirir una parte de mis conocimientos y experiencia docente. Sin ellos, la redacción del presente trabajo no hubiese sido posible. También quisiera agradecer al Profesor Jordi Nieva sus enseñanzas y paciencia en esta andadura.

8. REFERENCIAS

- Zaragoza, M.F., y Zaragoza, A. (2017). La docencia invertida y la simulación de juicios como nueva metodología del aprendizaje jurídico. *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*, 754-764. Octaedro Editorial.
- Aguilar, M., y Tomás, S. (2011). La simulación de juicios como herramienta docente en el Espacio Europeo de Educación Superior. *VI Congreso Nacional de Innovaciones Científicas: Coordinación y planificación en los estudios de derecho*, 1124-1141. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Martín, C., y Urbano, L. (2021). La simulación de un juicio con carácter interdisciplinar como experiencia docente en tiempos de pandemia. *Revista Docencia y Derecho*, 17, 195-211.

LA ESCENIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA FORENSE EN EL AULA COMO FORMA DE INNOVACIÓN DOCENTE

JUAN MANUEL MORENO DÍAZ

*Prof. Ayudante Doctor (acreditado a Contratado Doctor)
Universidad Pablo de Olavide*

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios de Derecho, anclados en la tradición de la Academia, han prescindido históricamente de prácticas donde el alumnado pueda visualizar el ejercicio futuro de su profesión cuando abandone la Universidad.

Más recientemente, y, sobre todo, tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), hay una cierta renovación de las metodologías docentes en el ámbito jurídico, con la concreción por parte del profesorado de nuevas técnicas pedagógicas, más cercanas a la realidad de la práctica del Derecho. A ello ha ayudado la incorporación a las universidades de profesorado novel, que tiende más a la utilización de estas metodologías.

La experiencia que aquí se presenta tiene un contenido doble, partiendo de la asistencia del alumnado del Grado en Derecho a la sede de los Juzgados de lo Social para asistir *in situ* al desarrollo de una vista oral en el campo laboral. Así, tras haber cursado las materias fundamentales del Derecho Social en los nuevos planes de estudio, los alumnos, acompañados por el profesorado de la materia, gira visita a las instalaciones judiciales para presenciar el desarrollo de un juicio sobre despido, modificaciones sustanciales o derecho procesal laboral, al objeto de conocer realmente lo estudiado, tanto desde el punto de vista formal, como material.

Tras esta primera parte, y una vez que el alumno se ha hecho una idea de cómo tiene lugar en la práctica una vista judicial, se pasa a la segunda parte de la práctica, que consiste precisamente en el desarrollo de una

simulación de juicio en las instalaciones de la Universidad. La mayor parte de las Facultades de Derecho en nuestro país disponen de salas de vistas donde poder efectuar este tipo de actividades por parte del alumnado, lo que facilita la organización de las mismas.

La idea es que sean los propios discentes los protagonistas absolutos de dicha actividad, asumiendo ellos mismos los distintos papeles desempeñados en el Foro, es decir, el de abogado, juez, fiscal, letrado de la administración de justicia, oficial, etc. Este será el escenario ideal, dado que ello supondrá una mayor implicación de aquellos en una actividad que tiene un ímprobo trabajo para su organización.

Sin embargo, esto no quita para la participación de profesionales en el ejercicio jurídico, que podrían también ser invitados y actuar, junto con el alumnado, en el desarrollo de la actividad a realizar, lo que serviría de acicate a los alumnos a una más alta participación y preparación de las mismas.

Por último, sería deseable que esta actividad tuviera un cierto carácter interdisciplinar, dado que la preparación y desarrollo de las sesiones se enriquecería mucho si en ellas participan profesores del área de Derecho Procesal. No hay que olvidar que, por un lado, la materia procesal laboral está incardinada en los programas procesalistas y es impartida, por tanto, por el profesorado de esta disciplina, y que, por otro lado, de lo que se trata es de que el alumnado se familiarice con su actuación en el ámbito jurisdiccional. Por tanto, la realización conjunta de dicha actividad conseguiría el objetivo final que se persigue de una manera mucho más adecuada.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen con la realización de esta actividad están relacionados con la adquisición de algunas de las competencias propias de la titulación, lo que redundará, sin duda, en una mejor formación del alumnado de este Grado.

En este sentido, esta actividad docente contribuye de forma importante a la adquisición de competencias específicas propias del Título de Grado

en Derecho, como la percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y del carácter interdisciplinar de los problemas jurídicos, la capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales), el desarrollo de la oratoria jurídica, o capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio, la capacidad de redactar escritos jurídicos o incluso, el desarrollo de la dialéctica jurídica.

Otro objetivo importante es el manejo de las fuentes jurídicas a través de la búsqueda de la normativa y la jurisprudencia aplicables al caso concreto. Sin duda, el ejercicio práctico que se propone a los alumnos de los últimos cursos tiene como base el conocimiento por parte de estos de qué son las fuentes del Derecho y su importancia en el mundo jurídico. No obstante, la preparación de un juicio, aunque sea simulado, requiere de la búsqueda del aparato normativo y jurisprudencial aplicable al caso concreto. Además, esta actividad va a servir para que el estudiante perciba con mayor claridad aún la importancia de la utilización de tales fuentes en el mundo jurídico y, especialmente, en el contexto de los juzgados y tribunales.

Por otra parte, en estas actividades el alumnado se va a ver obligado a adoptar los roles profesionales de las partes implicadas en un proceso, desarrollando las competencias relacionadas con el análisis crítico de los problemas, el pensamiento estratégico, las habilidades orales y expositivas, la organización y la preparación de documentos y la capacidad de reflexión y argumentación (Tomás, Pérez, Torres, González & Muño, 2014). Es por ello muy recomendable que, en los últimos cursos de la titulación, pueda organizarse una sesión oral en las salas de vistas existentes al efecto para que el alumnado ponga en práctica todo lo aprendido en los cursos previos y lo que ha tenido ocasión de ver in situ en los juzgados y tribunales en las visitas allí giradas con anterioridad.

3. METODOLOGÍA

3.1. LA ASISTENCIA AL JUZGADO DE LO SOCIAL COMO PUNTO DE PARTIDA

3.1.1. Justificación

Como ha quedado dicho, el déficit tradicional en las enseñanzas prácticas en los estudios jurídicos, no solo en las Facultades de Derecho, sino también en todas aquellas en las que se imparten asignaturas relacionadas con esta rama del saber, ha sido muy grande.

Dicha carencia se ha ido corrigiendo con el paso del tiempo, y hoy en día, gracias a la plena incorporación del EEES en nuestras universidades, después de algunos años ya desde su implantación, ha permitido que el enfoque práctico de las asignaturas jurídicas haya ido creciendo con el paso del tiempo y se haya conseguido poner al mismo nivel que en cualquiera de los otros estudios existentes en los mapas de titulaciones de cualquier otra universidad, con el objetivo principal de que, a través de la combinación de enseñanzas teóricas y prácticas, el alumno alcance la mayor formación posible. Así, como se ha dicho,

“la nueva unidad de medida -o crédito ECTS- no se compone sólo de las horas lectivas en el aula, sino que comprende también otras actividades como las tutorías, seminarios, horas de estudio personal, y por qué no, las visitas a los juzgados; todo ello permitirá a los alumnos lograr los conocimientos, aptitudes, destrezas y competencias necesarios para alcanzar los objetivos formativos del título” (Gutiérrez Berlinches y De Prada Rodríguez, 2010, p. 113).

Quizás lo que no se haya conseguido aún del todo es incorporar metodologías docentes activas para esas sesiones prácticas, que permitan una interacción con el alumno mucho mayor que las que permiten otro tipo de herramientas más utilizadas desde siempre en las aulas de las Facultades de Derecho, como, por ejemplo, los casos prácticos. A este respecto, lo que aquí se propone es la visita a los organismos donde materialmente se opera el Derecho, y, fundamentalmente, a los Juzgados de lo Social, para que el alumnado se vaya familiarizando con estos espacios y con el propósito inicial, por tanto, de que conozca de primera mano los mismos y también para que pueda conocer cómo se materializa

en la práctica todo lo que ellos están aprendiendo en el aula a diario. Igualmente, les permitiría ver in situ cómo se lleva a cabo en el día a día la actuación de los principales operadores jurídicos (jueces, fiscales, abogados, etc) e, incluso, de otros más alejados del ámbito de los juzgados y tribunales, como mediadores y árbitros, inspectores de trabajo, técnicos en prevención de riesgos laborales o técnicos del INSS, que pueden eventualmente actuar como peritos o testigos.

Esta visita permitirá, posteriormente, llevar a cabo otra actividad similar, basada en ésta, donde se realice un juicio simulado en las instalaciones de la Facultad de Derecho, y donde el alumnado sea el principal protagonista de esta.

La metodología por utilizar sería absolutamente práctica, estando relacionada siempre con el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

En relación con ello, las visitas mencionadas girarían en torno a los juzgados propios del ámbito laboral, con una preparación previa de las mismas por parte de profesorado y alumnado. Es decir, para que la actividad surta todo el efecto que se propone, habría que llevar a cabo una mínima preparación de lo que el alumnado se va a encontrar durante las visitas, estableciendo unas pautas comunes de actuación a todos los grupos, si es que hubiera varios.

A tal efecto, se parte de la base de que el profesor responsable de la actividad ha debido tener un previo contacto con la institución a visitar, para que las sorpresas sean las menos posibles. Además, sería necesario que en el aula se facilitara la mayor información posible a los alumnos sobre el contenido de la actividad y sobre las materias a tratar en las diferentes actividades.

Hay que partir de la base de que las visitas deberían hacerse, en función del contenido de las mismas, cuando el alumnado ya haya cursado las enseñanzas que le conducen a obtener el conocimiento de las materias objeto de tratamiento en la sesión fuera del aula. Así, por ejemplo, si acudimos a un juicio sobre despido, el alumno debe haber cursado las asignaturas de Derecho del Trabajo I y de Derecho Procesal Laboral, ya que el jugo que se le puede extraer a una sesión como aquella,

conociendo las materias que allí se tratarán y quiénes actuarán en sala, no tiene nada que ver con el hecho de que no se hayan impartido tales materias.

Por otra parte, la información a dar al alumnado también está relacionada con otros aspectos, más de tipo formal, relacionados con la dirección postal donde está el organismo y los datos de fecha y hora en la que se llevará a cabo la actividad, quién o quiénes nos recibirán y qué cargo ostentan en el organismo y qué funciones o labores se desempeñan, grosso modo, en el mismo, aparte de las que ya son conocidas a través de las clases.

Por último, la actividad se completará, por supuesto, con la asistencia de todos los alumnos ese día, pero también con la petición por parte del profesorado de la realización de un informe de lo allí actuado o con la realización de determinados cuestionarios que se hayan elaborado al efecto, para comprobar la comprensión que el alumnado ha recibido de la actividad y para incentivar al alumno a estar atentos a todo lo que allí se pueda decir ese día.

3.2. LA SIMULACIÓN DEL JUICIO EN EL AULA

3.2.1. Actividades preparatorias

Actividades académicas

La actividad final de la propuesta que se está llevando a cabo está relacionada con la celebración en las instalaciones de la Facultad de un juicio simulado, donde el alumnado ponga en juego lo que ha tenido oportunidad de presenciar en vivo en el juzgado de lo social, y, a su vez, poner en práctica todo lo que hasta el momento haya podido aprender en el plano teórico en sus estudios de Grado. Dicha metodología, basada en la realidad simulada, es una “estrategia didáctica que consiste en situar al estudiante en un entorno o contexto determinado concordante con la realidad profesional a la que se va a enfrentar posteriormente, de forma que así el alumnado sea capaz de resolver un problema similar al que deberá enfrentar en su futura práctica profesional” (Salas Perea & Ardanza Zuleta, 1995).

En efecto, en las Facultades de Derecho de muchas universidades existen Salas de Vistas específicamente adecuadas para llevar a cabo juicios simulados para estudiantes de los últimos cursos de los estudios. En ellas se pueden celebrar vistas, dado que su configuración es prácticamente la misma que la que encontramos en cualquier juzgado de nuestro país, con la mesa central de presidencia para el juez y el letrado de la Administración de Justicia, y las mesas laterales para las defensas respectivas de demandante y demandado. Además, en algunas de ellas también hay algunos asientos para que puedan asistir a la citada vista personas en audiencia pública, para que el grado de realidad sea aún mayor.

A tal efecto, para que la celebración de estas sesiones consiga el objetivo perseguido, lo idóneo será la preparación lo más concienzuda posible. Para ello, se trabajará durante el cuatrimestre para definir los diferentes aspectos sobre los que versará el pleito y sobre quiénes asumirán los respectivos papeles dentro de la sala (abogados de las partes demandante y demandada, juez, fiscal, letrado de la Administración de Justicia, peritos, etc.). Con tal fin, se podrán visualizar con los alumnos seleccionados que participarán en la actividad vídeos de vistas reales, donde se pueda comprender el papel a desempeñar por cada uno de los intervinientes, aparte de la visita física que ya se ha hecho a las instalaciones de los juzgados de lo social. De esta manera, será mucho más fácil la actuación posterior en la sala y el desarrollo de la actividad.

Por otra parte, el profesorado seleccionará el tema objeto de juicio. Quizás lo más apropiado sea un tema del gusto del alumnado (discriminación, huelga, despido), para que ellos puedan trabajar el caso y bucear en la jurisprudencia y en la doctrina para defender sus respectivas posturas con una buena batería de argumentos jurídicos.

No estaría de más contar con profesionales del Derecho en ejercicio (abogados, jueces, fiscales) con los que se pudiera concretar su participación en estas sesiones. Esto traería como efecto la mayor preparación del caso por parte del alumnado y una mayor concienciación de los mismos en cuanto al papel que juega cada uno de ellos en la actividad. También ayudaría a lo anterior la grabación audiovisual que pudiera hacerse de la sesión, que se guardaría en los archivos de la biblioteca de la Universidad como actividad del alumnado en el curso académico de que se trate.

Por último, en relación con la evaluación de la actividad, se podrá premiar a los participantes en la misma con algún punto añadido al sistema de prácticas establecido con carácter general en la asignatura, como modo de incentivar al alumnado a su participación en ella.

Visionado de videos de vistas reales

Además de las citadas actividades preparatorias, es posible y recomendable, que, antes de efectuar las sesiones de juicios simulados en la Facultad, se pueda proceder al visionado por los alumnos que van a participar en la actividad de vistas reales relacionadas con materias de la asignatura en cuestión.

Las finalidades de dicha actividad son varias: por un lado, se pretende recordar aquello que ya habían tenido ocasión de contemplar en directo en la sala de vistas en los juzgados de lo social, en relación con los distintos actores que participan en un juicio, cómo se desarrolla éste, las distintas actuaciones en Sala, y, por otra, conseguir otros objetivos más de tipo formal, como el lugar donde se ubica cada uno de los intervinientes, el modo de expresarse y de dirigirse al juez, o la forma de argumentar de las distintas partes en relación a la materia de que se trate.

Así pues, en relación con estos visionados, por tanto, hay que afirmar su utilidad como herramienta accesoria a la actividad principal del juicio simulado, como forma de recordar al alumno, tras su paso por los juzgados de lo social, de cuáles son las principales fases de un procedimiento laboral, y cómo se desarrolla este desde el punto de vista formal.

Sin duda, ello refrescará la memoria del alumnado en los casos en que las visitas reales practicadas estén muy alejadas en el tiempo del momento de realización del juicio simulado en las aulas de la Facultad, dado que en un escaso período de tiempo el alumnado podrá recordar todos esos elementos que le van a servir para un buen desarrollo de la actividad propuesta.

3.2.2. Desarrollo de las sesiones

Las fases por las que pasa esta actividad están relacionadas con la realización práctica de la misma.

Para ello, es básico y fundamental la entrega al alumnado de la documentación relativa al supuesto práctico que se plantea y sobre el que versará el juicio simulado. Dicha entrega debería hacerse a principios del cuatrimestre, con independencia de que pueda empezar a trabajarse más tarde.

En segundo lugar, una vez que comienza la actividad en sí, el primer acto a realizar es la redacción por parte del alumno de los escritos procesales de demanda y contestación a la demanda.

Los actos de demanda y su contestación servirán de antesala para la realización de la vista oral ante el tribunal simulado que se forme, que estará compuesto, a ser posible, por algún experto en la materia (juez, abogado, fiscal, etc.) que tenga vinculación con algún departamento del Centro (no es infrecuente encontrar este tipo de profesionales como profesores asociados en los departamentos de Derecho Procesal o algún otro de las Facultades de Derecho), en coordinación con el profesor de la asignatura. Aquél será el encargado de llevar el peso de la vista oral, para que todo se desarrolle con el orden procesal debido y para que no haya demasiadas dilaciones ni divagaciones que sí tendrían lugar en el caso de que todo fuera realizado por el alumnado, que, en definitiva, es lego aún en la materia.

No hay que olvidar que antes de la vista oral tiene que llevarse a cabo el correspondiente acto de conciliación ante el propio Tribunal para que los intervinientes defiendan sus escritos de demanda y contestación. Este acto tiene carácter obligatorio en la jurisdicción laboral y tiene como objetivo alcanzar un acuerdo con el fin de evitar un pleito (art. 139.1 Ley 39/2015, de Jurisdicción Voluntaria). Hay que tener en cuenta que la conciliación no está contemplada en distintos procedimientos, por lo que el supuesto práctico planteado no podrá versar sobre un tema atinente a los mismos³⁹.

³⁹ El art. 139.2 de la misma Ley establece que “no se admitirán a trámite peticiones de conciliación que se formulen en relación con: 1º. Los juicios en que estén interesados los menores y las personas con capacidad modificada judicialmente para la libre administración de sus bienes; 2º. Los juicios en que estén interesados el Estado, las Comunidades Autónomas y las demás Administraciones públicas, Corporaciones o Instituciones de igual naturaleza; 3º. El proceso de reclamación de responsabilidad civil contra Jueces y Magistrados; 4º. En general, los que se promuevan sobre materias no susceptibles de transacción ni compromiso”.

Por último, la actividad central de esta práctica no es otra que la realización de la vista oral ante el Tribunal simulado que se forme y al que se ha hecho alusión anteriormente. Para un buen desarrollo de esta es necesario el cumplimiento de distintos extremos. En primer lugar, es necesaria la definición de quiénes desempeñarán cada papel (juez, abogados de una y otra parte, fiscal, secretario de la administración de justicia, parte demandante y demandada, testigos, etc.). Todo ello tiene que ser hecho desde el principio del desarrollo de la actividad para que cada cual pueda ir estudiando qué actividades pueden o no pueden ser efectuadas por cada cual y cómo deben actuar en Sala. A tal efecto, el profesorado deberá dar a cada uno de los que vayan a intervenir unas nociones mínimas de dónde pueden encontrar las normas que preceptúen esto.

Por otra parte, también será preciso que cada uno de los equipos que conformen la parte demandante y demandada preparen su actuación ante el Tribunal. Es decir, no solo es importante que los miembros de los equipos hayan estudiado el asunto a debatir en juicio, sino que también es sumamente necesaria la preparación de todo lo relativo al procedimiento ante el juez para que sepan qué toca en cada momento y cómo deben actuar en Sala. El éxito de su actuación dependerá de ambas cosas.

En la vista oral, por otro lado, cada parte deberá preparar una batería de preguntas a formular a la otra parte, y toda la argumentación jurídica en la que se basarán tanto la defensa, como la acusación. Además, se ha de poner encima de la mesa todo el muestrario de pruebas de todo tipo (documental, pericial, testifical, etc) que avalen nuestra posición.

El acto de vista oral, una vez desarrollados la totalidad de los actos procesales por cada parte, finalizará con la declaración de visto para sentencia por parte del juez o tribunal, que impartirá justicia, dando la solución a la parte que mejor haya preparado y defendido el caso.

3.2.3. Evaluación de la actividad desarrollada

Una vez efectuadas todas las fases en que consiste la actividad de juicio simulado, el profesorado, a la vista de cómo se han desarrollado las mismas y de cómo se han llevado a cabo los distintos actos previos y coetáneos al proceso, deberá evaluar a cada uno de los alumnos participantes.

Los criterios a través de los cuales se llevará a cabo la evaluación podrán ser variados, aunque con la premisa de que deberán ser conocidos por todos los participantes de antemano.

Los criterios que se suelen utilizar a estos efectos se centran en el análisis del papel global del alumnado en la actividad práctica realizada, lo que se hace con arreglo a parámetros de calidad y rigor técnico de lenguaje jurídico de los escritos presentados, calidad de la argumentación utilizada, la originalidad en el enfoque del caso, etc. Por tanto, cuanto mayor sea la nota alcanzada en cada uno de estos ítems, mayor será la calificación final.

Por otra parte, es necesario hacer saber de antemano al alumnado cuánto vale como máximo su participación en esta actividad. A este respecto, con carácter general, las mismas se insertan dentro del porcentaje de evaluación que tiene que ver con la evaluación continua del discente. Si, como es el caso de la Universidad Pablo de Olavide, este porcentaje asciende, en global, al treinta por ciento del total de la nota final, se podrá asignar a la participación del alumno en la misma un punto como máximo, que habrá que añadir a la nota obtenida en las actividades de evaluación continua. Si se diera el caso de que el alumno ha alcanzado el máximo del treinta por ciento con las enseñanzas prácticas, la calificación derivada de su participación en el juicio simulado puede servir para añadir un punto extra de cara, por ejemplo, a la obtención de la matrícula de honor final que pudiera asignarse al mencionado alumno en su expediente correspondiente a esta asignatura.

3.2.4. Actividades finales

Como colofón de todo lo anterior, y para poner fin a las labores realizadas en relación con el juicio simulado, es recomendable que el profesorado lleve a cabo una encuesta de satisfacción al alumnado que ha participado en las mismas.

Ello servirá como piedra de toque de mejoras a realizar en futuras acciones de innovación docente relacionadas con la simulación. Ya el propio profesor habrá percibido a lo largo del desarrollo de las actividades las cosas que están funcionando bien y las que no; sin embargo, la opinión

del alumnado es importante para valorar cuán interesante parece esta actividad al alumnado y, sobre todo, para detectar esas posibles cosas en las que trabajar en un futura para la mejora de la misma.

Por otra parte, también es recomendable la realización de un informe detallado de la acción de innovación llevada a cabo para poder presentarlo como un proyecto de innovación ante la propia Universidad, o bien para difundirlo en Congresos o Jornadas de innovación docente que se convoquen en el marco del sistema universitario español.

4. RESULTADOS

Los resultados que se esperan obtener de una actividad como la descrita tienen que ver, sobre todo, con el aumento de la formación de los alumnos que participan en ella.

En efecto, la intensa formación teórico-práctica que el alumnado del Grado en Derecho recibe a lo largo de sus cuatro años de estudios se completa con la participación de este en una actividad tan creativa como ésta.

Y es que la intervención del alumno en la simulación supone todo un cuatrimestre de trabajo. Es decir, la actividad propuesta no se ciñe estrictamente al acto de la vista oral ante el tribunal. Ese es solo el final. Antes de llegar a él, hay que llevar a cabo un trabajo de preparación de ese acto que sirve para que el alumno tome conciencia de todo el trabajo que requiere una adecuada preparación del juicio en sí.

Lo que se quiere poner de manifiesto, en definitiva, es que todo lo anterior no hará otra cosa que incrementar el conocimiento del mundo jurídico en el alumnado que participa en la actividad de simulación, muy por encima, sin duda, de aquellos alumnos que optan por no intervenir en aquella.

Por otra parte, un segundo beneficio importante que conllevaría la participación de los alumnos en la actividad de simulación tiene que ver con la consecución de otras habilidades, complementarias de las competencias mencionadas anteriormente, como el incremento del trabajo colaborativo del alumnado, con el consiguiente perfeccionamiento de su formación holística.

Es decir, y en definitiva, su intervención en la simulación del juicio sirve para lograr un aumento de sus conocimientos, habilidades y competencias de una manera mucho más lograda que la de aquellos de sus compañeros que optan finalmente por la no participación en las mismas.

5. CONCLUSIONES

1. Los estudios de Derecho, que se han caracterizado tradicionalmente por llevarse a cabo a través de enseñanzas muy teóricas, necesitan de una actualización en cuanto a las metodologías docentes utilizadas.
2. En los últimos tiempos, y fundamentalmente, tras la implantación del EEES, hay ciertos aires de renovación de tales metodologías en las aulas de las Facultades de Derecho, llevándose a cabo, fundamentalmente por profesores más jóvenes, la actualización de herramientas docentes novedosas en la enseñanza de algunas materias.
3. La innovación que ha propuesto el presente estudio pasa por una actividad combinada, consistente en la visita del alumnado a los escenarios donde se opera realmente el Derecho, fundamentalmente, los juzgados y tribunales del ámbito jurídico-social (aunque ello no quita para que pudiera extenderse a otros organismos jurídicos), y con posterioridad, poner en práctica por parte de los propios alumnos que han girado dicha visita un juicio simulado en las instalaciones de la Facultad donde realizan sus estudios para comprobar el grado de interiorización de los conocimientos aprendidos por parte del alumnado.
4. La actividad en sí a desarrollar es la del juicio simulado, es decir, la vista oral que tiene lugar una vez que se han realizado fuera de Sala todos los actos procesales previos. Por tanto, esta actividad comenzará directamente con la realización material del acto de juicio ante el juzgado de lo social. Los intervinientes serán los propios alumnos de la asignatura, si bien es recomendable que algunos de los puestos más relevantes (p.e., el del juez o jueza) sean desempeñados por verdaderos profesionales para evitar desviaciones y que el proceso se lleve a cabo de la manera más eficaz posible.
5. La evaluación de la participación del alumnado en dicha actividad se realizará a través de distintos criterios, conocidos de antemano,

sobre todo la implicación activa del estudiantado en el buen desarrollo de la actividad, desde el principio hasta el final y, por supuesto, la actuación del mismo en el acto de simulación en sí. Dicha intervención será valorada con arreglo a su buena preparación del juicio, su buena oratoria, su acertada práctica argumentativa y el buen conocimiento de los distintos actos procesales que se han desarrollado en cada momento en el proceso.

6. Por último, esta actividad ha de tener una recompensa para el alumno, formando parte de su nota final. A tales efectos, la calificación que el alumnado obtuviera por su participación en aquella se insertará en la valoración final de la evaluación continua de los estudiantes, junto con las actividades prácticas desarrolladas a lo largo del cuatrimestre, lo que incentivará al estudiantado a su participación en tales actividades.

6. REFERENCIAS

- Aguilar, M. M., & Tomás, S. (2011). La simulación de juicios como herramienta docente en el Espacio Europeo de Educación Superior. En IV Congreso Nacional de Innovaciones Científicas: Coordinación y planificación en los estudios de Derecho (pp. 1124-1141). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- De Movellán, P.G., del Blanco, G. P., Fernández, C. J. A., Ríos, E. I. S., & Caballero, G. F. (2010). Acción pedagógica de simulación de juicios. Metodología docente de derecho procesal en el EEES. REJIE (Nueva Época), 2, 81-92.
- Gálvez Jiménez, A. (2020), “Simulación de juicios como herramienta de innovación docente”, en AA.VV. (López Meneses, E., Cobos, D., Molina García, L., Jaén Martínez, A. & Martín Padilla, A.H., coords.), Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa, Ed. Octaedro.
- Gutiérrez Berlinches, A., De Prada Rodríguez, M. y Cubillo López, I.J. (2010): Las visitas a los juzgados como actividad práctica para la docencia del derecho procesal, REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, Núm. 2, pp. 111-122 [En línea]
<http://www.eumed.net/rev/rejie>

- Iglesias Vázquez, M.A. (2009): “Simulación de juicios. Los Law Moot Court”, en AA.VV: (Palomino Lozano, R. y Rodríguez-Arana, J. (dirs.): Enseñar Derecho en el siglo XXI: una Guía Práctica sobre el Grado en Derecho, Aranzadi Thomson-Reuters.
- Llopis Nadal, P. (2020). La simulación de juicios como actividad de innovación docente del Grado en Derecho, Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña, vol. 24, p. 222-230.
- Martín, J. R. (2016). La enseñanza del Derecho Constitucional mediante las TIC. Un estudio de caso no-presencial. REJIE (Nueva Época), 13, 49-61.
- Martín Fernández, C. y Urbano Sánchez, L. (2021). La simulación de un juicio con carácter interdisciplinar como experiencia docente en tiempos de pandemia. Revista Docencia y Derecho, n.º 17, pp. 195-211.
- Membrado, C. G. (2017). La sala de vistas en la facultad de derecho: un espacio “real” para la práctica de la oratoria. REJIE (Nueva Época), 15, 1-20.
- Sanjurjo Ríos, E. I. (2020). “La implantación de un “sistema de casas” para la simulación de juicios en el ámbito universitario: un modelo de innovación docente para una enseñanza y aprendizaje de excelencia en derecho”. En Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje (pp. 307-318). Dykinson.
- Schumann Barragán, G. (2022). “La simulación de juicios desde una perspectiva histórica y docente”. En Reflexiones actuales en torno a la dialéctica, la retórica y otros métodos en la formación del jurista. Aranzadi, Cizur-Menor, pp. 419-430.

LAS PÍLDORAS DE CONOCIMIENTO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LAS ASIGNATURAS HISTÓRICO-JURÍDICO

ANA B. ZAERA GARCÍA

Universidad de Salamanca

REGINA MARÍA POLO MARTÍN

Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

En la concepción de la docencia universitaria la incorporación de nuevos recursos metodológicos como instrumentos de aprendizaje debe orientarse a que el proceso de enseñanza resulte más empático para el alumnado y, a su vez, facilitar la adquisición de las competencias y habilidades en las que debe ser partícipe activo.

Por ello, intentar mejorar la enseñanza de nuestros alumnos mediante la incorporación de una técnica de innovación docente requiere necesariamente introducir cambios en la metodología aplicada. A tal fin, hemos tratado de integrar una TIC que cambia la metodología habitual de la clase magistral en la que el docente tiene el protagonismo, y hace al alumno partícipe directo del aprendizaje identificando a su vez los contenidos de las asignaturas y, que lo sea de manera colaborativa.

Es decir, se trata de incorporar un cambio metodológico en el proceso de aprendizaje autónomo que permita captar el interés de los estudiantes e involucrarse directamente en la adquisición de las competencias propias de cada asignatura frente a la pasividad mostrada en las clases teóricas (Martín Vales et ál., 2021, p. 76). En esta ocasión nos proponemos enseñar a comprender más allá del aprendizaje repetitivo al que los alumnos están acostumbrados. Para ello hemos optado por una técnica de innovación que incorpora el aula invertida o *Flipped Classroom*, las

píldoras de conocimiento, aunque en esta ocasión son los estudiantes quienes realizan las píldoras y nosotras como docentes asumidos en rol de guiarles y orientarles sin perder en ningún caso de vista el trabajo que estaban realizando. Las píldoras no son sino vídeos de corta duración en los que el grupo debe mostrar brevemente el contenido teórico, acercando al alumno a un papel activo en la construcción del aprendizaje propio y del grupo (Bustamante et ál., 2016, p. 226).

En base a este planteamiento, en el curso académico 2021/2022 hemos incorporado a la docencia de las asignaturas Derecho Romano e Historia del Derecho del Grado en Derecho de la Universidad de Salamanca, que se imparten en el primer cuatrimestre de primer año, las píldoras de conocimiento como instrumento de aprendizaje colaborativo. Dicha incorporación se ha desarrollado a través de un proyecto de innovación docente de la Universidad de Salamanca⁴⁰ El aprendizaje autónomo mediante la creación de píldoras de conocimiento con Kaltura. Este proyecto ha sido planificado teniendo en cuenta que nuestros alumnos son estudiantes que acaban de ingresar en la universidad, sin formación jurídica previa, y que, como hemos constatado a lo largo de nuestra larga trayectoria, el estudio de dos asignaturas de carácter histórico que, además, cuentan con un gran contenido jurídico, les resulta muy complejo; más aún, cuando se trata de grupos superan los 130 alumnos que hacen que la participación e interacción en el aula resulte complicada, en ocasiones casi imposible. Ello desmotiva al alumnado y lleva, como venimos detectando en los últimos años, a que en las clases teóricas el número de estudiantes que asiste sea bastante más reducido que en las prácticas. Utilizar un recurso de este tipo motiva al alumno, facilita el aprendizaje fuera del aula y requiere un trabajo más autónomo, favoreciendo el desarrollo de las competencias y convirtiéndolo en protagonista directo del mismo. “Si conseguimos crear interés del estudiante en la materia, daremos un giro de 180°, convirtiendo dicho esfuerzo en algo positivo y satisfactorio para el mismo” (Martín Vales et ál., 2021, p. 399).

⁴⁰ El aprendizaje autónomo mediante la creación de píldoras de conocimiento con kaltura (Id 2021/015).

De este modo, parte de la novedad reside en la forma en la que ha sido planteada la incorporación de las píldoras. Hemos entendido que si nuestros alumnos no acuden a las clases teóricas debemos motivarlos procurando hacerlos partícipes en primera persona, estimulando con ello el interés por la asignatura y la adquisición de las competencias. Motivar haciéndoles conscientes que con ello dominarán el contenido de las asignaturas, pues son ellos los que asumen la responsabilidad de mostrar a sus compañeros el contenido de los temas seleccionados. Las píldoras “son videos formativos sobre una temática específica, que permiten trasladar determinados contenidos especializados en un formato atractivo” (Arnaiz-Urquiza et ál., 2015, p. 237). Sin olvidar que este recurso metodológico les permite aprender haciendo. Con todo, no hemos obviado que una parte del interés del estudiante está en la calificación final, por ello, como veremos, hemos programado la píldora como una tarea más y le hemos asignado un porcentaje en la nota final.

2. OBJETIVOS

Dado que “las píldoras de conocimiento permiten acceder a información concreta, de forma rápida, pero con la restricción de que su contenido es muy limitado y, por tanto, su acción de aprendizaje es muy dirigida” (Sánchez Allende, 2008, p. 2) los objetivos pretendidos con este recurso se corresponden con los propios de la TIC propuesta.

En concreto, los objetivos que se procuran conseguir con la implementación de las píldoras de conocimiento en nuestras asignaturas son los siguientes:

- Implementar nuevas estrategias de aprendizaje autónomo y autorregulado que fomente la participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos teóricos para mejorar los resultados de las asignaturas. La aplicación de esta TIC que incorpora el vídeo como una herramienta más en el aprendizaje trata de incentivar la atención y participación de los alumnos en la adquisición del conocimiento.
- Motivar la participación en las clases teóricas de los alumnos haciendo más dinámica y sólida la adquisición de los

conocimientos teóricos, además de facilitar una mayor interacción con el alumnado. Con esta nueva herramienta tratamos de paliar una debilidad recurrente constatada en la adquisición de los conocimientos teóricos. El análisis de los resultados que anualmente realizamos en las dos asignaturas pone de manifiesto que buena parte de nuestros alumnos supera con éxito la parte práctica de las asignaturas, pero no sucede lo mismo con la parte teórica, que cuenta con un mayor peso en la nota final. Creemos que esta circunstancia viene motivada por la confusión conceptual que las instituciones jurídicas provocan en un alumno de primer curso. De modo que un vídeo de corta duración (entre cinco o siete minutos) que identifique claramente los términos y conceptos explicados en el aula y que pueden visionar cuantas veces necesiten, puede ser una herramienta que ayude subsanar este problema. Además, se favorece el desarrollo de las competencias mediante el trabajo colaborativo (Tortosa et ál., 2013, p. 2.).

- Otro de los objetivos es incentivar la asistencia del alumnado a las clases teóricas. Para ello hemos potenciado metodologías que hagan más atractivas y motivadoras la parte teórica de las asignaturas. Aunque los mini-videos no se visionan en el aula el hecho de que los alumnos dispongan de ellos previamente en el campus virtual Moodle puede contribuir a incentivar la asistencia a clase, sabrán previamente qué vamos a explicar y facilitará que parte del tiempo de la clase se dedique a consolidar los conocimientos. De este modo, los conceptos que han revisado en casa pueden ser trabajados en profundidad en el aula.
- Fomentar el trabajo en equipo en entornos de trabajo flexibles. Dado que las píldoras se realizan por los alumnos y que para ello tienen que trabajar en grupo, este recurso potenciará el trabajo en equipo, si bien, y dado que la elaboración de los vídeos no requiere de la presencia física de los integrantes, aunque sí precisa la coordinación de los contenidos y elaboración del vídeo, el entorno de trabajo elegido por cada integrante puede ser

flexible. Un trabajo plantado así permite atender a la diversidad del aula.

- Permitir a las profesoras conocer el grado de comprensión y adquisición de competencias de los contenidos teóricos con la finalidad de retroalimentar sus conocimientos y de potenciar las fortalezas y subsanar las debilidades detectadas. El hecho de que las profesoras adoptemos un rol de orientación en la elaboración de las píldoras, y por tanto de seguimiento, nos facilita detectar las debilidades de cada grupo, incluso el nivel de adquisición de conceptos y mejorar el resultado final de cada uno de ellos. Esta metodología nos permite planificar, supervisar y evaluar las actividades en la adquisición de las competencias específicas de cada asignatura, a la vez que adaptar las explicaciones en clase y los recursos necesarios para subsanar las debilidades detectadas.
- Fomentar el desarrollo del lenguaje oral, imprescindible en el Grado en Derecho y en nuestras asignaturas de manera especial ya que ambas cuentan con un examen teórico oral. Por otra parte, una actividad como la que se presenta facilita la aproximación a los contenidos de manera autónoma y desarrolla su capacidad para hacer presentaciones, exposiciones, debates, etc. De modo que, si logramos hacerlos partícipes de la adquisición de un conocimiento y son ellos los que hacen la primera aproximación a la materia, podremos dedicar más tiempo para analizar las cuestiones más complejas. Conocer los contenidos previamente facilita que sean alumnos activos en el aula.

3. METODOLOGÍA

La aplicación de esta TIC se ha llevado a cabo desde el comienzo del curso. Hemos optado por implementar el proyecto en dos grupos distintos del primer curso, evitando de esta manera sobrecargar a los alumnos. Dado que era proyecto de innovación docente de la propia Universidad de Salamanca hicimos partícipe de ello a nuestros alumnos y

optamos por acudir a uno de los recursos disponibles en el campus virtual de la universidad, concretamente a la herramienta de Kaltura.

En cuanto a la metodología, como hemos señalado, nos decantamos por implicar al alumnado en la implantación de esta TIC, lo que nos llevó a optar por que fuesen ellos quienes realizarán las píldoras. Pero para ello era necesario que las elaborasen en grupo, ya que el número de alumnos que tienen nuestros grupos que, como hemos señalado, supera los 130, no permitía que los vídeos se realizasen de forma individual.

Por otra parte, aunque se trate de un vídeo de escasa duración y los estudiantes estén acostumbrados a utilizar la tecnología, este tipo de trabajo requiere una planificación precisa. Las fases del proceso de elaboración son claras: todos los grupos deben de seguir la misma estructura, es necesario que la imagen de ellos salga en el vídeo, al menos de uno de los integrantes del grupo y deben valerse de un soporte como el PowerPoint para que sus compañeros identifiquen perfectamente los temas trabajados.

Las actividades por realizar por parte de las docentes:

- Para implementar el proyecto elaboramos un detallado cronograma con las actividades a realizar cada semana. Ello requería tener planificada toda la docencia teórica del curso. Cuando diseñamos la experiencia “atendimos a las competencias contempladas en las respectivas guías docentes y se seleccionaron las comunes” (Vilches Vilela et ál., 2018, p. 2196), de manera que antes de explicar cada uno de los temas que iban a ser objeto de las píldoras los alumnos pudiesen disponer de ellas en el campus virtual, o Studium como se le denomina en nuestra universidad, que utiliza el sistema de Moodle. Si bien, y dado que son alumnos de primer curso universitario, las primeras semanas explicamos el plan de trabajo y facilitamos una píldora de muestra, de manera que los estudiantes supieran exactamente qué se le está pidiendo. Como hemos señalado, requerimos unos criterios uniformes, todas las píldoras deben realizarse con el mismo formato. Y, para que la píldora pueda ser elaborada y comprendida fácilmente por el resto de alumnos, establecimos

los elementos necesarios para construir el vídeo: es necesario que se contengan un título identificativo, el nombre de los integrantes del grupo, que tengan un soporte de fondo, concretamente un PowerPoint, y que el mismo fuese a modo de esquema, en donde el contenido prima sobre las formas. Todo ello enfocado a que de manera rápida todos los estudiantes comprendieran la materia sobre la que trataba la píldora. Además, todos aquellos complementos audiovisuales que se incorporen a la píldora se enfocarán en las nociones esenciales para la comprensión y contextualización del temario.

- Explicamos los recursos disponibles en el campus virtual de nuestra universidad, ya que en la creación de vídeos se debía de utilizar la herramienta de Kaltura. Se les facilitó un enlace a una webinar de introducción a Kaltura.
- Dada la complejidad de ambas asignaturas les facilitamos un esquema básico con los temas que deben ser objeto de la píldora y los puntos que todos ellos deben tratar. Además, se le proporcionó una lista de bibliografía y posibles recursos electrónicos para desarrollar las píldoras. No se trata de realizar un trabajo autónomo y que se suba al campus virtual, sino que este es guiado y orientado por las profesoras para lograr que el resto de alumnos visionen las píldoras y las utilicen como un recurso de apoyo a la adquisición de las competencias.
- La realización de las píldoras era voluntaria, no se obliga a ningún alumno a que participe en ella, pero, eso sí, decidimos que la misma se incorporase como una tarea más del curso y, por tanto, formaba parte de las actividades que valoramos y evaluamos a lo largo del curso. Concretamente se le otorgamos una puntuación del diez por ciento de la nota final del curso. En todo caso, los alumnos eran conscientes que en la evaluación no se valoraba la simple realización del vídeo, sino que el mismo cumpliera los objetivos propuestos. Ello supone que deben trabajarse correctamente y que es necesaria la implicación de todo el grupo.

- Como el trabajo se iba a realizar en grupo era necesario crearlos. Esta era una de las cuestiones más complicadas para poder desarrollar la TIC, pues la mayor parte de nuestros alumnos no se conocen, son alumnos de primer curso que llegan a la universidad desde distintos lugares. Por ello, optamos por dar dos semanas, en ellas se explican cuestiones más introductorias, para que se pudiesen conocer y decidiesen ellos los integrantes del grupo; nosotras únicamente determinamos que debían ser entre cuatro y seis alumnos, no más. Decidimos dejarles total libertad en este punto para no forzar grupos de trabajo, evitando así posibles problemas de coordinación.

Las actividades por realizar por parte de los alumnos:

- Cada uno de los grupos eligió dos temas sobre los que harían la píldora. Dado que tuvo una gran acogida, el número de grupos que se formó osciló entre los catorce de Derecho Romano y los dieciocho de Historia del Derecho. Cada grupo de trabajo elegía los temas cuando nos facilitan los integrantes del mismo.
- Como hemos señalado, los vídeos debían de ser creados con la aplicación Kaltura, concretamente con Media con ADD, un recurso disponible en Studium, nuestro campus virtual. Además, todos ellos debían de seguir el esquema que le habíamos indicado.
- Las píldoras tendrían una duración de entre cuatro y seis minutos para potenciar su visión, ya que la incorporación del vídeo de corta duración permite la visualización del contenido didáctico en cualquier dispositivo (móvil, Tablet, ordenador) y en cualquier momento. Entendíamos que precisamente la duración es uno de los puntos fuertes de esta metodología.
- Una vez realizada la píldora los alumnos debían subirla al campus virtual como una tarea más en las fechas señaladas en el cronograma que se les facilitó la primera semana del curso. No obstante, aunque los estudiantes publican sus píldoras en la Galería de Kaltura, las profesoras, antes de hacer el acceso

público, hemos revisado el contenido. Cuando comprobamos que el mismo no era correcto se solicitó su revisión al grupo. Revisada la tarea se hacía pública la píldora. En este sentido hemos de señalar que las modificaciones han sido puntuales y excepcionales. La mayor parte de los grupos realizaron sus vídeos siguiendo nuestras directrices y utilizando los recursos que les proporcionamos al inicio del curso.

4. RESULTADOS

El análisis de los resultados nos ha resultado sorprendente: observamos la gran implicación y el buen trabajo realizado por los alumnos en la elaboración de las píldoras. Como se ha puesto de manifiesto en la metodología aplicada, las profesoras hemos revisado el contenido de cada una de píldoras antes de publicarse, siendo las correcciones que hemos realizado mínimas. Más aún, hemos constatado que, además de trabajar minuciosamente los temas, han procurado ser innovadores en la forma de comunicarlos.

Sin embargo, sí nos llamó la atención que el número de grupos fue mayor en la asignatura de Historia del Derecho, alcanzando más del ochenta por ciento de participación, mientras que en Derecho Romano sólo lo hizo un 53%. Y quizás, precisamente por ello, las valoraciones que los alumnos de las dos asignaturas otorgan a las preguntas de la encuesta son muy distintas. Es decir, el hecho de que el número de participantes en Historia del Derecho sea casi un 30% superior al de Derecho Romano da lugar a valoraciones distintas.

Por otro lado, también debemos destacar el seguimiento de la TIC a lo largo del curso. De nuevo aquí apreciamos diferencias. En la asignatura de Historia del Derecho todos los grupos se han mantenido, mientras que en Derecho Romano uno de los grupos se retiró de la experiencia. El resto de los grupos, además de continuar con el trabajo, han cumplido los plazos señalados para subir la tarea. En este caso entendemos que, aunque a la tarea le hemos otorgado un valor en la nota final del curso, la motivación se debe a la actividad realizada y el modo de llevarla a cabo. En asignaturas jurídicas con gran contenido teórico introducir

herramientas más activas y tecnológicas supone un estímulo para los alumnos, y así lo han manifestado en la encuesta.

Respecto a los objetivos planteados y la implicación en el trabajo en equipo, el resultado ha sido muy satisfactorio, y así lo han manifestado los alumnos en las encuestas. Pero los alumnos consideran que la actividad ha servido para incrementar su conocimiento e interés por la asignatura y, sin embargo, y esto nos llama la atención, la interacción en clase y la implicación en el aprendizaje autónomo no se ha logrado de manera satisfactoria, pues de manera generalizada únicamente se ha producido respecto a los temas trabajados por cada grupo.

Es decir, cada uno de los grupos de trabajo se implicó activamente en la realización de sus píldoras, adquiriendo un gran conocimiento sobre los temas que desarrollaban, pero nada más. Y en este mismo sentido hemos comprobado que los alumnos que no realizaron el trabajo no han utilizado las píldoras con el objetivo propuesto y de los que han participado en la experiencia un buen número no han visionado las píldoras de sus compañeros.

De manera que uno de los objetivos principales del proyecto, el trabajo en equipo se ha cumplido satisfactoriamente pero el enfocado a potenciar y mejorar las deficiencias en el aprendizaje y la interacción en el aula en las clases teóricas, y con ello los resultados de la evaluación, no. Esta es una de las debilidades que hemos detectado en la implantación del proyecto de innovación docente. Las píldoras no han sido utilizadas como un recurso más de las asignaturas, sino como una tarea cuya realización permitía incrementar la nota final.

En consonancia con lo anterior, en el examen teórico final hemos detectado que el instrumento no ha servido para facilitar el aprendizaje. Más aún, hemos comprobado que su conocimiento se centraba en los temas que habían trabajado, en los que sí mostraban un amplio dominio, de modo que tampoco el recurso ha cumplido en este punto los objetivos pretendidos. Sin embargo, sí hemos podido comprobar que en la asignatura de Historia del Derecho, donde el número de alumnos implicados en la realización de las píldoras era mucho mayor, el número de alumnos que se presentaron al examen final oral también ha sido mayor que en

Derecho romano. Ello, probablemente, se debe a que quienes no participaron de la actividad abandonaron en mayor número el estudio de la asignatura, como ha sucedido en Derecho romano.

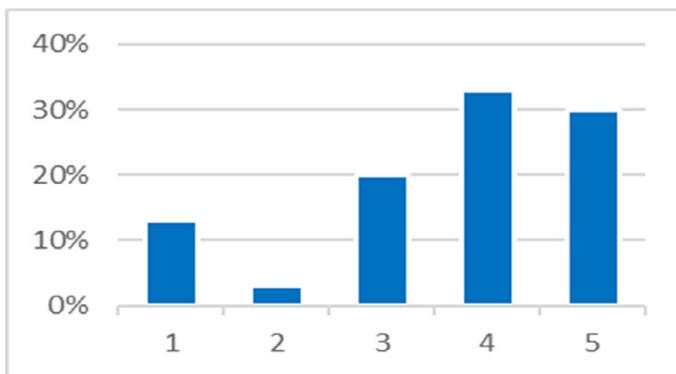
5. DISCUSIÓN

Como todo recurso de innovación que se implementa en las aulas, al terminar el curso es necesario analizar los resultados del mismo y si se han cumplido los objetivos propuestos para, entre otras cosas, valorar si debemos seguir realizándolo. Para poder realizar el análisis de los resultados del proyecto nada más terminar el mismo realizamos a los alumnos una encuesta anónima. En clase incidimos en la importancia que la encuesta tiene para nosotras. Su opinión junto con los resultados en la evaluación final nos facilitará un análisis más certero de la metodología implementada. En la encuesta incorporamos diez preguntas y el valor que hemos dado a cada una de ellas va de 1 a 5, siendo 1 el valor más bajo y 5 el más alto.

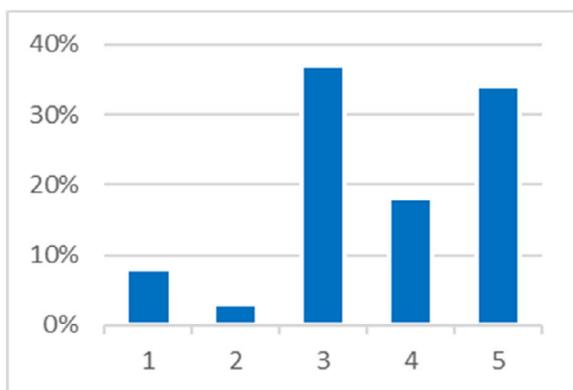
Entre las preguntas que realizamos destacamos las siguientes:

¿Cree que elaboración de las píldoras de conocimiento han servido para estimular su atención a las explicaciones de la profesora en clase?

GRÁFICO 1



Derecho Romano



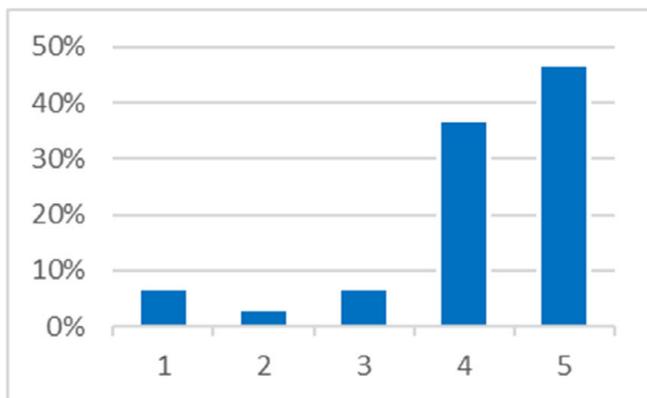
Historia del Derecho

Observamos que en esta pregunta la diferencia más señalada está en el porcentaje que dan los alumnos de ambas asignaturas al valor 4, mientras que en Derecho Romano alcanza el 33%, en Historia del Derecho el porcentaje únicamente es del 17%. Esta diferencia tan apreciable estimamos que puede deberse a que, aunque el proyecto se aplicó al mismo curso, primero, pero no al mismo grupo.

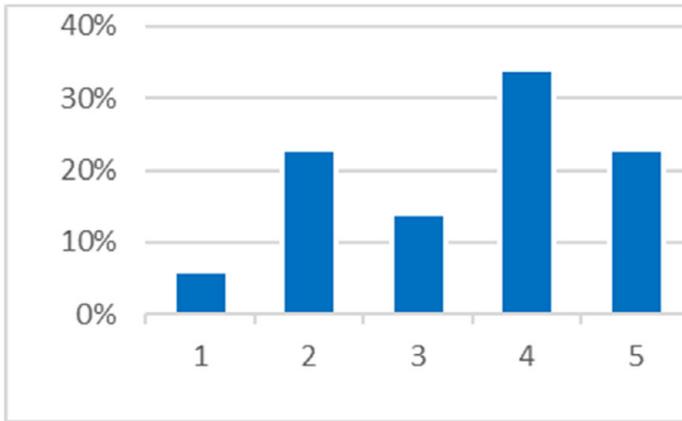
Otra de las preguntas que contenía la encuesta es:

¿Le ha servido la elaboración de las píldoras para incrementar el conocimiento sobre las materias de que trataban?

GRÁFICO 2



Derecho Romano

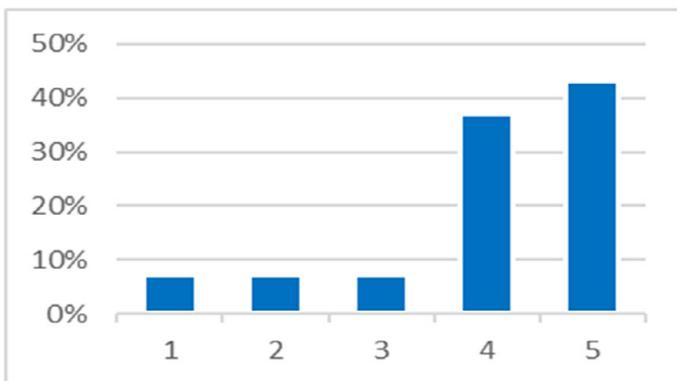


Historia del Derecho

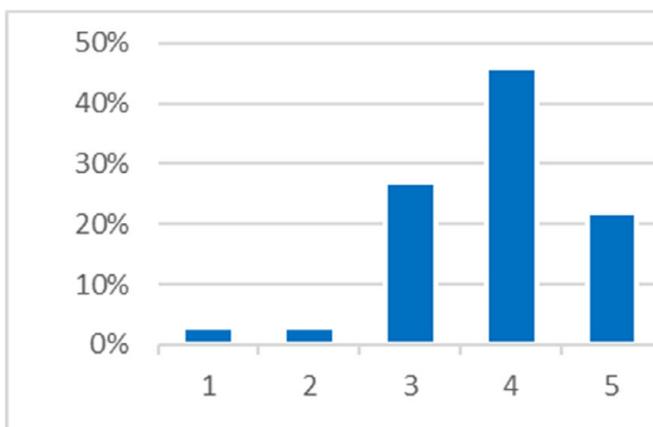
En este caso vemos que los alumnos de Derecho Romano consideran mayoritariamente (más de un 40% de ellos) que las píldoras le han servido para incrementar su conocimiento de la asignatura, mientras que en Historia del Derecho la opinión está muy repartida, de hecho, la valoración de 2 y la de 5 tienen el mismo tanto por ciento de alumnos. Una valoración muy dispar que hemos podido analizar una vez constatados los resultados del curso en las dos asignaturas. Otra de las preguntas sobre la que teníamos especial interés es la siguiente:

¿Le ha parecido satisfactorio trabajar en grupo en la elaboración de las píldoras de conocimiento?

GRÁFICO 3



Derecho Romano



Historia del Derecho

Esta pregunta se formuló dado que generalmente el trabajo en equipo crea bastantes problemas entre los alumnos, y en experiencias anteriores así lo hemos constatado. Sin embargo, en esta ocasión no ha sido así y en ninguna de las tutorías han manifestado nada negativo al respecto. De hecho, y como se comprueba por sus contestaciones, sucede todo lo contrario, los alumnos están satisfechos con el método empleado para llevar a cabo las píldoras. Si bien, una vez más los resultados no concuerdan del todo, un 43 % los alumnos de Derecho Romano califican con la máxima puntuación, mientras que los de Historia del Derecho lo hacen en el valor 4 y le otorgan al valor 3 un porcentaje alto, un 27%.

Analizadas las respuestas de los alumnos que participaron en el proyecto, la discusión que nos plantea un recurso de este tipo en asignaturas de carácter histórico-jurídico es si se cumplieron las expectativas. Desde el día que presentamos la TIC a nuestros alumnos comprobamos que las píldoras de conocimiento se muestran como un instrumento atractivo para el alumnado, y así lo han manifestado en la encuesta, pero a lo largo del curso hemos ido constatando que únicamente para aquellos que participaron en el recurso y no para el resto. Igualmente vemos que un alto número no utilizaron el recurso como medio de aprendizaje, incluso entre alumnos que han realizado las píldoras.

Es decir, participan activamente en la creación de su trabajo y, además lo hacen muy bien en equipo, cumpliéndose así uno de los objetivos,

pero no sienten curiosidad por las píldoras de sus compañeros, de manera que los objetivos marcados no se cumplen. Por tanto, no hemos conseguido paliar la debilidad recurrente constatada en la adquisición de los conocimientos teóricos. Creemos que esto puede venir motivado porque son sus compañeros quienes elaboran las píldoras y no las docentes. Los alumnos prefieren utilizar los recursos de los que están seguros, y ello, aunque conocían que nosotras comprobábamos el contenido. Más aún, llama la atención que muchos de ellos no tuvieron ni la curiosidad de ver una sola de las píldoras.

No obstante, en la encuesta que realizamos sobre la experiencia del proyecto de innovación un 37% por ciento de los alumnos de Derecho Romano y un 47% de Historia del Derecho valoraban con 5 la pregunta sobre si esta TIC debía volverse a realizar con la metodología que hemos aplicado.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones que hemos sacado de la incorporación de esta experiencia son las siguientes:

Primera: los alumnos han sabido trabajar correctamente en grupo y han aprovechado satisfactoriamente el trabajo. Los problemas que el trabajo en equipo puede plantear en alumnos de primer curso que no se conocen no se han detectado, además se han realizado de manera muy satisfactoria las píldoras. El hecho de que los estudiantes no cuenten con una formación específica en las técnicas audiovisuales no ha tenido ningún tipo de repercusión. Cumpliendo este objetivo sobradamente.

Segunda: creemos que al tratarse de trabajos realizados por los alumnos el recurso de la píldora como instrumento de aprendizaje no ha sido utilizado como esperábamos por el resto de sus compañeros. Hemos constatado que un buen número de alumnos ni tan siquiera han entrado en el campus virtual para visionar las píldoras, siendo lo más llamativo que tampoco lo han hecho quienes han participado en el proyecto. Una prueba de ello han sido los resultados de la evaluación final. Ninguna de las dos asignaturas implicadas ha conseguido mejorar los resultados de años anteriores.

Tercera: aunque en la encuesta que realizamos sobre esta TIC el cuarenta por ciento recomendaba seguir utilizando este tipo de recurso y que se hiciese del mismo modo que se ha hecho este curso, los resultados evidencian que no se mejora la adquisición de competencias ni la interacción en el aula. Por ello, consideramos que este tipo de recurso para que cumpla los objetivos propuestos debe ser realizado por los docentes y posteriormente motivar a los alumnos para que visionen las píldoras y sean utilizadas como recurso de aula invertida que permitan fomentar el debate en el aula sobre los contenidos de las mismas.

7. REFERENCIAS

- Arnaiz-Urquiza, V., Álvarez, S. y Correll, A. (2015). Corpus de textos audiovisuales frente a corpus de textos escritos. La traducción de micropíldoras de aprendizaje. En M.T. Sánchez, S. Álvarez, V. Arnaiz-Urquiza, T. Ortega, L. Santamaría y R. Fernández (Eds.), *Metodología y aplicaciones en la investigación en traducción e interpretación con corpus* (pp. 237-250). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Bustamante, J.C., Larraz, N., Vicente, E., Carrón, J., Antoñanzas, J.L., Salavera, C. (2016). El uso de las píldoras formativas competenciales como experiencia de innovación docente en el grado de magisterio en educación infantil. *ReiDoCrea*, 5 (pp. 223-234).
- Martín Vales, P., Teijón López-Zuazo, E. (2021). Aplicación de la gamificación y del aula invertida en Escuelas de Ingeniería. En *Conference Proceedings CIVINEDU* (pp. 397-401). REDINE
- Sánchez Allende, J. L. (2008). Tómate una píldora...de conocimiento. <http://www.coit.es/publicaciones/bit169/37-39.pdf>
- Tortosa, E., Matallín Sáez, J.C., Soler Domínguez, A., Ramos Mezquita, J.M. (2013). Implementando estrategias de aprendizaje colaborativo. En *UNIVEST 2013: IV Congreso Internacional Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo* (pp. 1-5). Universitat de Girona.
- Vilehes Vilela, M.J., Quintero Ordóñez, B., Trillo Luque, M.C., Jimena Pérez, A. M., Reche Urbano, E. (2018). Coordinación docente para la formación en altas capacidades intelectuales en el grado en educación primaria. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A.H. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén-Martínez, *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 2193-2204). Octaedro.

TEAMWORK COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE EN DERECHO EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA (S.XX-XXI): LEGAL CHALLENGE

ARMANDO JOSÉ SANTANA BUGÉS
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente hay una máxima en la que se puede resumir cualquier problemática social, y por ende jurídica, ya que "ubi societas, ibi ius", y es: ante problemas globales, soluciones globales.

Vivimos en un entorno complejo, en el que imperan la revolución tecnológica (antesala de la social) y en la que cada vez afrontamos por tanto una mayor regulación jurídica, a veces excesiva, en la que el acceso a la información se encuentra a un click. Sin embargo, tal realidad pasó de ser local, autonómica o nacional, a ser posteriormente europea, y finalmente internacional. La sociedad es global, y por tanto los retos también son globales. De tal forma, ante retos globales, las soluciones no pueden ser parciales, sino todo lo contrario, también globales.

Para dar respuestas globales se requiere: una estrategia global, un equipo global y un medio de comunicación y demás elementos de la comunicación globales.

En la práctica jurídica sucede lo mismo. Debemos dotar a los estudiantes de estos elementos, o las competencias necesarias para adquirirlos, ya que cuando afronten el mercado laboral, y la práctica de la abogacía, u otras profesiones libres (o no), tendrán que enfrentarse a esto: problemas globales, ante los que tendrán que coordinarse con un equipo internacional, y usando canales comunes a todos ellos.

Abordar dichos elementos de aprendizaje y ante un entorno diferente al de las décadas anteriores requiere de herramientas de aprendizaje diferentes. Para enseñar algo distinto a lo convencional, tradicional, se deben optar por herramientas y métodos que lo permitan, y faciliten tal tarea.

Como método de aprendizaje, proponemos el "teamwork", y como ejemplo de dicha metodología desarrollaremos los casos de "legal Challenge".

Algunas de las ideas que se desarrollaran para analizar la metodología propuesta, junto con el "legal challenge" (la vía para articular dicha metodología) se encontrarán relacionadas con: el estudio del caso, la determinación de la legislación aplicable, identificación de soluciones al caso, adopción de métodos para elaborar estrategias de defensa, adopción de métodos de argumentación oral y escrita, construcción de relaciones académicas y profesionales...

Los resultados, además del estudio que se realizará, se desprenden de la experiencia adquirida en el desarrollo de los "Legal Challenge", de los cuales se dará testimonio y serán un factor clave para aportar una visión pragmática de la metodología propuesta. Con la comunicación se pretende: (1) aportar nuevas metodologías para el aprendizaje en Derecho, (2) mostrar cómo el estudiante puede desarrollar varios tipos de inteligencia a la vez y (3) enseñar el "legal challenge" como solución para vehicular la metodología del "teamwork".

2. OBJETIVOS

Los principales objetivos que debemos destacar del teamwork como método de aprendizaje, y del presente capítulo en relación al mismo son: (1) mostrar como el IE Legal Challenge es una solución a la implementación del teamwork, y cómo el estudiante universitario de Derecho y/o dobles grados puede aprender a desarrollar el trabajo cooperativo, el cual será crucial en su futuro profesional, (2) demostrar las ventajas que presenta el trabajo cooperativo en Derecho para su estudiantado.

3. METODOLOGÍA

Dentro de las múltiples ventajas que supone el trabajo cooperativo, o bajo el término anglosajón (teamwork), debemos destacar sus múltiples beneficios para el alumnado, entre ellos: la posibilidad de desarrollar una mayor capacidad en la toma de decisiones, alentar a los alumnos a que incrementen su nivel de diálogo, reflexión y visión global jurídica, promover la cultura y costumbre del análisis jurídico, así como la resolución de problemas, facilitar la retención e interiorización de los conceptos teóricos de la materia jurídica objeto de aprendizaje, motivar al alumno y despertar su curiosidad por la material y la ciencia jurídica del Derecho, el aprendizaje y adopción de posturas más tolerantes ante diferentes planteamientos de compañeros, ayudar a mejorar la retención de conocimientos, aprender el uso de herramientas TICs así como el desarrollo de la capacidad de adaptación a nuevos entornos, en este caso, digitales.

No se debe olvidar que, aunque la adquisición de conocimientos puede ser un proceso de aprendizaje individual, tal y como se puede advertir en la línea que estamos presentando, puede ser también un proceso colectivo. De ahí que debemos advertir el importante elemento social que presenta la educación. Es por ello por lo que desde hace ya casi dos décadas y medias asistamos a un mayor grado de implementación de los trabajos en grupo, el trabajo cooperativo o también denominado teamwork.

Debemos hacer referencia a la situación de cooperativa social, en la que los propios sujetos no logran obtener los resultados de aprendizaje que esperan de forma individual, si no que presentan un grado alto de interdependencia para dicha consecución del fin. El trabajo en equipo posibilita que los estudiantes pueden incrementar el interés común en la materia, a la vez que posibilitan la reducción de esfuerzos mediante la distribución de sus tareas. Igualmente, al tener que practicar esta distribución de tareas se produce un incremento en la confianza del trabajo en equipo, ya que se tiene que confiar en los condimentos y trabajo del compañero, lo cual implica tener que desarrollar un nivel mayor de confianza y de comunicación. Así, a través de dicho método los estudiantes pueden implementar a su haber de competencias un alto número de

habilidades o competencias sociales y de comunicación, a la vez que se fomenta la empatía, la asertividad entre compañeros y el espíritu crítico y de responsabilidad (los cuales se han imprescindible en la actual sociedad global del conocimiento).

Basta que en el aula se implemente la distribución de tareas y deberes para que podamos aludir a dicha realidad como una metodología de trabajo cooperativo. Sin embargo, dicha posibilidad implica un menor grado de interdependencia entre los componentes del grupo, lo cual redundando en el menor desarrollo de las competencias anteriormente indicadas por parte del alumnado. Es por ello por lo que debemos destacar nuevamente la importancia que, a través de este método a desarrollar en el aula, tienen la interacción social y la interdependencia. Y es que, a diferencia y de forma distinta del aprendizaje individual, en el trabajo cooperativo se incrementa la aprendiz individual, al mismo tiempo que el aprendizaje individual de cada uno de los componentes del grupo. Igualmente, los errores o fallos que comenta uno de forma individual, dejan de serlo para ser errores grupales, y desarrollar así una conciencia y responsabilidad grupal, favoreciendo una conciencia jurídica y social empática.

En las experiencias practicadas de trabajo cooperativo, debemos advertir igualmente la importancia de que el profesor comprenda los principios de la filosofía del aprendizaje cooperativa, siendo un ejemplo de ello como los docentes deben estudiar dichas materias pedagógicas para implementarlas con éxito en el aula. Ejemplo de ello es lo útil que resulta la técnica del puzzle Aronson, con el fin de que el aprendizaje entre los compañeros de clase propicie una asertividad entre ellos, favoreciendo a su vez que cada uno vea aumentada su capacidad en lo que gestión de conflictos se refiere. No hay lugar a dudas que la adquisición de competencias sociales (tales como tener confianza en los demás, practicar el autocontrol etc) suponen que la aplicación del método cooperativo suponga una metodología que presenta numerosas ventajas intelectuales y sociales.

Aconsejamos que se proponga (el docente) una dualidad en sus objetivos, de modo que puedan implementar con éxito dicho método de aprendizaje en su aula (sin importar la materia dentro de la ciencia jurídica que sea objeto de evaluación y matrícula por parte del estudiantado

universitario). De esta forma, la dualidad de objetivos recomendamos que se relacione con: (1) concretar cómo se va a desarrollar la metodología de forma que sea pueda evaluar con posterioridad la eficacia del aprendizaje, la mejora del rendimiento, la responsabilidad en la asunción de tareas, la motivación de los miembros del grupo, la autonomía personal del estudiante en cuanto a estudio y trabajo se refiere, así como la capacidad crítica con el resto e miembros del grupo, desarrollando un alto nivel de intercomunicación con ellos, y sentido de la responsabilidad del trabajo personal y (2) estimular al alumno de modo que el proceso de aprendizaje sea integral y autónomo. Los aspectos esenciales por trabajar y desarrollar serán: iniciativa, cooperación responsabilidad, motivación y autocrítica.

Toda vez que el docente se decida por desarrollar dicho método de aprendizaje, debe, previamente, diseñar la experiencia de forma fiel a la realidad. Así, en función de los objetivos que desee plantear, deberá realizar un modo que permita el control con posterioridad, valorando así los efectos de la nueva metodología en la clase.

Como medios para evaluar a los participantes (pudiendo crear dos grupos alternos con que realizar la metodología) proponemos de un lado una prueba a modo de examen (que puede contener cuestiones a desarrollar que versen sobre los temas objeto de trabajo cooperativo, de modo que pueda evaluarse el nivel de comprensión y condimento en la materia adquirido), y algunos cuestionarios de autoevaluación (se pueden desarrollar mediante pruebas no paramétricas, tales como las de Whirney, teniendo en cuenta la escala Liker, de modo que podamos plantear un paralelismo entre las competencias adquiridos y los conocimientos demostrados). A modo de ayuda, algunas de las variables de desarrollo personal y social que según la prueba de Mann-Whirney pueden evaluarse, podrían resumirse en los siguientes ítems que hemos desarrollado y podemos afirmar que han sido positivos: (1) He asistido a todas las sesiones de clase, (2) Me he ocupado en estructurar y organizar los contenidos de cada tema estudiado, (3) He consultado bibliografía básica para el estudio/trabajo, (4) Para el estudio/trabajo he utilizado todos los documentos a mi alcance, (5) He tomado conciencia de los aprendizajes, (6) Considero que he cumplido con los requisitos

necesarios para aprobar la asignatura, (7) He ampliado la información requerida para el estudio/ trabajo, (8) En el estudio/trabajo/prácticas he aportado ideas y mostrado iniciativa, (9) He mostrado una actitud activa y participativa, y he favorecido el trabajo del grupo de clase/pequeño grupo, (10) Durante el periodo de estudio/trabajo he desarrollado habilidades colaborativas, (11) Durante el periodo de estudio/trabajo he procurado, con interés, resolver problemas, situaciones, dificultades, etc, (12) ¿Piensas que todos los miembros del grupo de clase/ pequeño grupo, han participado, colaborado en el estudio/ trabajo?, (13) ¿Crees que todos los integrantes del grupo de clase/pequeño grupo han sido tenidos en cuenta en el desarrollo de las sesiones de clase?, (14) ¿Se resolvieron los conflictos surgidos en el grupo de clase/ pequeño grupo de forma asertiva?, (15) ¿Consideras que todos los miembros del grupo de clase/ pequeño grupo asumieron responsabilidades y cumplieron con su trabajo?, (16) ¿Piensas que el estudio/trabajo realizado puede considerarse cooperativo?, (17) ¿Crees que cooperando el trabajo de clase es posible?, (18) ¿Piensas que la cooperación favorece el ambiente de trabajo?, (19) ¿Consideras que tus compañeros del grupo de clase/pequeño grupo valoraron tu participación y cooperación?

Una vez que el alumnado complete la tabla y se evalúe de forma individual cada ítem, podría establecerse bajo la prueba no paramétrica de Mann, la evaluación de las dimensiones antes indicadas, para evaluar de forma comparativa los puntos objetivos de los dos grupos (el experimental y el de control) en relación a las variables que hemos considerado e indicado en cuanto al rendimiento personal académico

4. RESULTADOS

Una de las vías por medio de las que puede articularse y que presentamos como resultado del método de aprendizaje en Derecho es el IE Legal Challenge. Dicha iniciativa parte de la colaboración del IE Law School con otros grandes despachos para crear dichas competencias que fomente el espíritu innovador en los estudiantes de Derecho que participen en la competición. Dicha competición tiene por objeto la resolución de un caso práctico que deberá ser resuelto en equipo, de modo que el

equipo ganador obtenga una beca del 20% para cursar uno de los Dobles Masters de Acceso a la Abogacía ofrecidos por la escuela.

Así, el principal objetivo y fin del Challenge es de un lado realizar una tarea de captación de talento, y evaluar (así como desarrollar) la metodología de aprendizaje cooperativo, que es la principal metodología del IE Law School (o al menos, una de ellas).

Debido al rigor de la competición y alto nivel de los participantes (por su previa selección en virtud del expediente académico), así como del jurado (todos reputados socios de las principales firmas jurídicas nacionales e internacionales), durante la competición se pone a prueba la capacidad de análisis, de trabajo bajo presión y trabajo en equipo de todos los participantes (los cuales abordaran la resolución de un caso práctico de temática jurídica y actual).

Las condiciones de participación y perfil que se ha diseñado rigurosamente por el IE para admitir a los participaciones serán que todos los participantes deberán ser estudiantes de último curso del Grado en Derecho (o Derecho junto con otro grado o especialidad), o haberse graduado en Derecho recientemente, y por tanto deben tener la obligación de cursar el Máster de Acceso a la Abogacía para poder ejercer la profesión, debiendo así enviar su CV o su perfil de LinkedIn al momento de su inscripción para poder participar. Posteriormente, por parte del servicio de admisiones, todos los perfiles serán revisados, y aprobados o rechazados, por el Equipo de Admisiones IE. Además, cabe destacar que no se requiere experiencia profesional previa para participar, aunque ésta podrá aportar un valor añadido de cara a preparar la actividad.

Respeto a cómo será la evaluación, cabe destacar que cada miembro del jurado evaluará de manera independiente a cada equipo en una escala del 1 al 10 teniendo en cuenta tanto el análisis que ha hecho del caso como la resolución final del mismo, asimismo se evaluará, el compañerismo, espíritu de equipo y la exposición realizada por cada equipo.

Una vez evaluado el equipo por el jurado, se realizará una media aritmética de las puntuaciones proporcionadas por cada miembro del jurado y finalmente el equipo con puntuación media más alta será el ganador del ejercicio.

Bajo nuestra experiencia, y siguiendo los criterios que también emplea el IE (además de los propuestos a evaluar mediante la prueba de Mann), se puede confeccionar una rúbrica para evaluar únicamente el trabajo en grupo. Dicha rúbrica puede contar con una serie de criadores (que posteriormente fijaremos en cinco, y mediante los cuales evaluaremos las competencias antedichas), y en cada criterio tener una puntuación del uno a cuatro en función del nivel de aprendizaje.

Respecto al criterio de contribución y/o participación en la competición o de un trabajo en el aula, podemos destacar bajo el nivel 1 (nunca ofrece ideas para realizar el trabajo, ni propone sugerencias para su mejora. En ocasiones dificulta las propuestas de otros para alcanzar los objetivos del grupo), nivel 2 (algunas veces ofrece ideas para realizar el trabajo. Pero nunca propone sugerencias para su mejora. Acepta las propuestas de otros para alcanzar los objetivos del grupo), nivel 3 (ofrece ideas para realizar el trabajo, aunque pocas veces propone sugerencias para su mejora. Se esfuerza para alcanzar los objetivos del grupo), nivel 4 (siempre ofrece ideas para realizar el trabajo y propone sugerencias para su mejora. Se esfuerza para alcanzar los objetivos del grupo). Para evaluar el nivel de actividad y compromiso en el trabajo cooperativo, nuevamente podemos realizar y practicar una división en cuatro niveles, en la que el nivel 1 (muy pocas veces escucha y comparte las ideas de sus compañeros. No ayuda a mantener la unión en el grupo), el nivel 2 (a veces escucha las ideas de sus compañeros, y acepta integrarlas.

No le preocupa la unión en el grupo), el nivel 3 (suele escuchar y compartir las ideas de sus compañeros, pero no ofrece cómo integrarlas. Colabora en mantener la unión en el grupo), y el nivel 4 (siempre escucha y comparte las ideas de sus compañeros e intenta integrarlas. Busca cómo mantener la unión en el grupo). Posteriormente, en relación al nivel de responsabilidad que puede presentar el estudiante, ya sea en su trabajo autónomo, en las tareas distribuidas por el equipo, o en el seno de su trabajo cooperativo dentro del equipo, podemos analizar el nivel 1 (nunca entrega su trabajo a tiempo y el grupo debe modificar sus fechas o plazos), el nivel 2 (muchas veces se retrasa en la entrega de su trabajo, y el grupo tiene que modificar a veces sus fechas o plazos), el nivel 3 (en ocasiones se retrasa en la entrega de su trabajo, aunque el grupo no

tiene que modificar sus fechas o plazos), y por último el nivel 4 (siempre entrega su trabajo a tiempo y el grupo no tiene que modificar sus fechas o plazos).

A continuación, en relación a la evaluación de su asistencia y puntualidad se puede establecer un baremo numérico y porcentual en función del control que realice el docente de su asistencia en clase por medio de firma y control, así en el nivel 1 (asistió como máximo al 60% de las reuniones y siempre llegó tarde), en el nivel 2 (asistió de un 61% a 74% de las reuniones y no siempre fue puntual), dentro del nivel 3 (asistió de un 75% a 90% de las reuniones y siempre fue puntual), y en el nivel 4 (asistió siempre a las reuniones del grupo y fue puntual).

Por último, respecto a la resolución de conflictos, los cuales es normal que surjan y siempre debe atenderse a cómo serán resueltos, deben formar parte de la evaluación y ser ponderados en la nota final del equipo a nivel grupal, así como del estudiante a nivel individual. Dentro de dicho ítem, podemos destacar el nivel 1 (en situaciones de desacuerdo o conflicto, no escucha otras opiniones o acepta sugerencias. No propone alternativas y le cuesta aceptar el consenso o la solución), el nivel 2 (en situaciones de desacuerdo o conflicto, pocas veces escucha otras opiniones o acepta sugerencias.

No propone alternativas para el consenso, pero los acepta), el nivel 3 (en situaciones de desacuerdo o conflicto, casi siempre escucha otras opiniones y acepta sugerencias. A veces propone alternativas para el consenso o solución), y el último nivel, el 4 (en situaciones de desacuerdo o conflicto, siempre escucha otras opiniones y acepta sugerencias. Siempre propone alternativas para el consenso o la solución).

5. CONCLUSIONES

Debemos destacar los múltiples métodos para desarrollar y hacer efectiva la innovación docente que hemos destacado, y cómo la tecnología ha facilitado la existencia de un gran número de los estudiados y presentados en el actual capítulo. Así, dichos métodos presentar numerosas ventajas, no solo porque sean susceptibles de aportar al estudiantado la fácil adquisición de numerosas y ventajosas competencias, si no que

presentan grandes beneficios incluso para el propio profesorado. Así, la evolución del alumnado a lo largo de su matrícula en la asignatura pertinente puede ser más rápida y ajustada al trabajo diario y real del estudiante, así como la motivación que este tiene para aprender y cultivar un interés por los contenidos docentes. Igualmente facilitan el trabajo cooperativo, extremo altamente recomendable por su valoración en el mercado laboral.

Cabe destacar que el uso de la rúbrica en la valoración del trabajo realizado tanto individual como grupal, pueden matizarse aún más incorporando y evaluando otros ítems.

Sin lugar a dudas las metodologías planteadas, ya exitosas en numerosas aulas, no son atisbos de futuras realidades o metodologías, no son de ninguna forma un desideratum hecho al viento y mirando al futuro, si no que constituyen el más actual de los presente. Son un medio para encauzar una respuesta y objetivo de incentivar y promover la motivación del alumnado y despertar un espíritu crítico en la esfera más interna del estudiante. Además, dichos métodos resultan más que óptimos para un gran volumen de asignaturas, ya que la gran oferta de herramientas TICs pueden hacer que cada profesor y asignatura encuentren la más indicada para el desarrollo de su materia.

Para la educación y beneficios del alumnado, las herramientas señaladas suponen una verdadera revolución frente a las que podríamos encontrar en el siglo pasado en cualquier gran aula de Derecho de cualquier facultad en España. Actualmente, podemos advertir como los estudiantes universitarios del grado en Derecho y/o dobles grados, pueden adquirir conocimientos teóricos y legislativos de forma previa a asistir a sus clases... incluso pueden simular un proceso judicial, y así ejercer sus futuras profesiones, de modo que experimenten cuál es su grado de satisfacción con su futuro trabajo, o incluso que puedan mejorar y apostar por aprender aquellas destrezas y competencias que advierten como necesarias para desarrollado de forma óptima y eficaz su labor profesional.

Es un hecho que el trabajo cooperativo comporta múltiples ventajas sobre otras metodologías tradicionales, y proporciona una herramienta eficaz para promover la integración de los compañeros dentro un trabajo y

una tarea común asignada previamente por el profesor, consiguiendo que se impliquen todos ellos para la alcanzar el mismo objetivo, y la máxima calificación posible. De otra parte, facilita la comunicación de las propias ideas, aprendiendo el estudiante a comunicarlas de forma eficaz, aprendiendo a realizar propuestas coherente y lógicas, a la vez que experimenta la importancia de hacer suyos los condimentos, defender sus ideas, y ser tolerante a la vez que crítico con las de sus compañeros. Igualmente es un adecuado instrumento para captar ya coger propuestas externas (tanto del profesorado como sus compañeros), teniendo que desarrollar un alto grado de asertividad y confianza en el trabajo de sus respectivos (ya que de ellos dependerá la calificación, y por el volumen de trabajo no será posible que un único estudiante realice todo el trabajo o lo monitorice por completo).

Además, la cohesión y creación de vínculos se estrechará, a la vez que la toma de decisiones a nivel personal se verá reforzada y aprendida por cada individuo. Es más, no solo se favorece la toma de decisiones a nivel personal si no también grupal, a la vez que se crea un clima propicio para que el estudiante aprenda a organizarse en sus tareas, con el tiempo limitado del que dispone, mientras que respeta a su vez los tiempos de trabajo de sus compañeros. Por último, debemos hacer alusión a la importancia de que el alumno desarrolle un trabajo cada vez más autónomo, fomentado la confianza en sí mismo y en el proceso de aprendizaje, de todo que pueda incrementar su nivel de responsabilidad y trabajo fuera del aula, y así desarrolle un nivel más elevado de capacidad de trabajo. Nos situamos ante unas herramientas y métodos que no son el futuro, son el presente de la educación universitaria.

Resulta indubitado que, con la presente herramienta y método de aprendizaje, el compromiso del estudiantado con el resultado final del trabajo cooperativo se verá incrementado que si fuera personal, a la vez que el interés y compromiso con la asignatura. Resulta además sumamente interesante evaluar el trabajo grupal por medio de los temas planteados, con las tablas y pruebas que se han aportado, con el ánimo de poder evaluar la propia labor docente y corregir posibles errores en las propuestas al alumnado.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

En primer lugar, agradecer a la organización, debido a que la apostar y ofrecer la posibilidad de investigar en la presente temática, así como en las afines (Ciencias Económicas y Empresariales, Ciencias Sociales, Ciencias de la Educación y del Comportamiento, y Cuestiones Transversales relativas a la innovación en la docencia e investigación) supone cuanto menos, y así lo refleja, una clara preocupación y compromiso con el estudiantado y la formación y divulgación de la innovación. Es por ello que quisiera expresamente agradecer a los organizadores (Egregius Congresos y Eventos, DECOMESI, Centro para la Divulgación del conocimiento Universitario, Ludoteca Jurídica y el Grupo de Investigación Didáctica), así como a todos los colaboradores (Editorial Dykinson, Aula Manga, Universidad Perpignan, UNIR, Universidad de Córdoba, Universidad de Jaén, Manchester University, Universidad Pablo de Olavide, Universidad Loyola, Universidad de Andalucía, Universidad de Sevilla, Universidad de Castilla-La Mancha y la Universidad de las Palmas de Gran Canaria).

7. REFERENCIAS

- Amabile, T. (2000). *Cómo matar la creatividad*, en *Creatividad e Innovación*, Deusto.
- Bohm, D. (1998). *Sobre la creatividad*. Barcelona, España: Kairos.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flow y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, España: Paidós.
- Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo*. Barcelona, España: Paidós.
- Bono, E. (1974). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona, España: Paidós.
- Goleman, D. (2000). *El Espíritu Creativo*, Madrid, España: Vergara.
- Hennessey, B. A. y Amabile, T. M. (2010). *Creativity*, *Annu. Rev. Psychol*, 61, 569–98. Recuperado de <http://ilk.media.mit.edu/courses/readings/HennesseyCrRev.pdf>
- Puente, A. (1999). *El cerebro creador*, Madrid, España: Alianza.

DINÁMICAS DE TRABAJO EN EQUIPO BASADAS EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA RESOLUCIÓN DE CASOS PRÁCTICOS

INÉS SÁNCHEZ-VENTURA MORER
Universidad de Navarra

1. INTRODUCCIÓN

El texto que ahora se presenta tiene como finalidad transmitir una experiencia en la aplicación de una determinada dinámica de resolución de casos prácticos en la asignatura de Teoría General de la obligación y del contrato.

Hoy en día, cada vez son más las asignaturas que incorporan como actividad formativa a sus guías docentes la resolución de casos prácticos en el aula. Dicha actividad persigue una doble finalidad. Por un lado, acercar el Derecho que nuestros alumnos estudian en las distintas materias a la realidad práctica del día a día. Por otro lado, la introducción de este tipo de actividades favorece la adquisición de competencias como la capacidad de razonamiento lógico, la capacidad de argumentar, la creatividad para encontrar soluciones adecuadas a los problemas planteados, la capacidad de relación o la capacidad de retórica u oratoria tan propias del oficio del jurista. En concreto, en la asignatura de Teoría General de la obligación y del contrato, se prevé que determinadas horas de docencia se impartan en grupos más reducidos con una orientación fundamentalmente práctica.

Cuando los casos se resuelven en el aula el profesor busca la participación de los alumnos atendiendo a las distintas cuestiones planteadas de tal forma que se cree un diálogo entre los profesores y alumnos en el que se pueda valorar la adecuación de las respuestas y argumentos utilizados. La cuestión que surge en este ámbito es cómo estimular la

participación de los alumnos. Generalmente la forma de promover la participación en clase ha venido dada por la asignación de un determinado porcentaje de la nota final a dicha participación, pero la experiencia muestra como con ese método no se logra el objetivo buscado. Esto se debe a que, día a día, comprobamos como los alumnos, en unas ocasiones, no traen el caso preparado y, en otras, muestran cierto temor o reparo a intervenir delante de sus compañeros. Además, desde el punto de vista de la evaluación, este método presenta alguna que otra complicación. Es difícil, por un lado, evaluar de forma totalmente objetiva, y en el mismo momento en el que el alumno interviene, la calidad de esa intervención. Por otro, dicha evaluación se limita a los contenidos sin tener en cuenta otras variables como las competencias enunciadas anteriormente.

Además, y en contraste con otras metodologías, esta dinámica responde a un método de aprendizaje individual en el que los estudiantes progresan en función de sus intereses. En ocasiones, este método de aprendizaje individual en el aula ha venido de la mano de un sistema de enseñanza basado en la competición entre los propios alumnos lo que no garantiza el máximo rendimiento ni siquiera a aquellos con mejores calificaciones.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta lo descrito en la introducción, resultaba necesario estudiar otros métodos de aprendizaje que permitiesen sacar el máximo partido a esas horas de docencia en grupos reducidos orientados a la resolución de casos prácticos. En concreto, se buscaba un método que permitiese alcanzar estos cuatro objetivos:

- Una mayor cuota de participación, es decir, que fueran más los alumnos que intervinieran en clase.
- Una mayor calidad de las intervenciones.
- Un sistema que permitiese valorar, además del contenido de las intervenciones, la adquisición de competencias transversales como el razonamiento lógico, la capacidad crítica, la capacidad de relacionar, la capacidad de trabajar en equipo, la capacidad para organizar el propio trabajo, ...

- Por último, se buscaba un sistema que no estuviera basado tanto en un aprendizaje individual como en uno de tipo grupal (colaborativo o cooperativo).

Eran, desde luego, cuatro objetivos muy ambiciosos si se tiene en cuenta el nivel de educación en el que nos movemos: la enseñanza universitaria. La solución para alcanzar estos objetivos vino de la mano de un artículo sobre aprendizaje cooperativo de David Johnson y Robert Johnson (2019).

3. METODOLOGÍA

3.1. MÉTODO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO⁴¹

Con aprendizaje cooperativo nos referimos a un método basado en la cooperación, en ese ‘trabajar juntos’ para alcanzar metas beneficiosas para todos y cada uno de los miembros del grupo. Como señalan los autores mencionados, el aprendizaje cooperativo no se limita a poner a los alumnos a trabajar juntos, ya que requiere el diseño, desarrollo y aplicación de una determinada dinámica de trabajo en equipo que llevará consigo la implicación de cada uno de los alumnos. Si bien, hay que tener en cuenta que dicha dinámica es un instrumento, una metodología docente al servicio de los resultados de aprendizaje que previamente haya diseñado el profesor. Por tanto, debe existir una coherencia entre el método aplicado y los resultados de aprendizaje perseguidos.

3.1.1 Notas características del aprendizaje cooperativo

Un método de aprendizaje cooperativo es aquel que reúne las siguientes características:

⁴¹ Existe cierto debate acerca de si los métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo son dos modos de referirse a la misma metodología o si son dos sistemas de aprendizaje distintos basado en fundamentos diversos. Sobre dicha discusión, vid., Barkley, Cross y Howell (2007, pp. 18-20). En mi opinión, mantienen muchas características similares tal y como se puede observar en la página 21 de la obra citada, donde se recogen como notas caracterizadoras de un sistema de aprendizaje colaborativo las mismas que he utilizado para describir el método de aprendizaje cooperativo.

- a. Se trata de un método basado en la existencia de una interdependencia positiva entre todos los integrantes del equipo o grupo para la consecución de un objetivo común que se alcanzará gracias a la suma de los esfuerzos de todos. Así, unos dependen del trabajo realizado por los otros. Se dice que «o navegan todos o naufragan todos» (Johnson y Johnson, 2019, p. 5). La consecución de esa interdependencia positiva depende, y en mucho, de las explicaciones previas del profesor quien debe, en primer lugar, definir con claridad cuál es el objetivo o la meta por alcanzar. En segundo lugar, debe diseñar un escenario que garantice la creación de esas relaciones mutuas de cooperación interdependientes entre sí (Johnson y Johnson, 2019, p. 4; Onrubia y Mayordomo, 2015, p. 20).
- b. Responsabilidad individual (Johnson y Johnson, 2019, p. 5). Cada uno de los miembros del grupo tiene bajo su responsabilidad un determinado aspecto del trabajo del que dependen el resto de los alumnos del equipo. Por tanto, a cada uno se le asignará un rol específico. En un método de aprendizaje cooperativo se debe poder reconocer esa parcela de responsabilidad individual que corresponde a cada uno de los miembros del grupo. La asignación de un rol, de esa parcela de responsabilidad, es importante. De lo contrario, se corre el riesgo de que sea un alumno el que lleve la iniciativa mientras el resto del equipo se limita a mirar (Barkley et ál., 2007, p. 18).
- c. Interacción promotora. Esta nota remite, tal y como señalan David Johnson y Robert Johnson, a la idea de «promover activamente el esfuerzo, el trabajo compartido por el equipo» (2019, p. 5). De tal manera que en un sistema de aprendizaje cooperativo uno no se limita a trabajar su parte y aportar los resultados para alcanzar el objetivo diseñado por el profesor, sino que, en la medida en que es un sistema basado en la cooperación, cobran especial importancia las relaciones de ayuda mutua (Onrubia y Mayordomo, 2015, p. 20), de apoyo o soporte entre ellos, de mutua exigencia.
- d. Habilidades sociales. Un sistema de este tipo va a permitir el desarrollo de distintas competencias relacionadas con el

trabajo en equipo, entre otras: capacidad para tomar decisiones, capacidad para ejercer el liderazgo, capacidad para resolver conflictos (Johnson y Johnson, 2019, p. 6). Especialmente importante es el desarrollo de habilidades comunicativas. La interacción entre los alumnos sólo es posible si existe una buena comunicación entre ellos.

- e. En último lugar, David Johnson y Robert Johnson, se refieren a lo que ellos denominan ‘procesamiento de grupo’, es decir, ese momento, en el que, finalizada la tarea, los miembros discuten entre sí acerca del modo en que han trabajado y si han alcanzado o no los objetivos (2019, p. 7).

3.1.2 Tarea del profesor

Dado que un método de aprendizaje cooperativo no se limita a poner a los alumnos a trabajar en grupo, el profesor debe diseñar una dinámica que reúna las características de este método de enseñanza y que permita alcanzar los objetivos propuestos por el propio profesor. Para ello, según Johnson y Johnson (2019, p. 8), deberá:

- Formular los objetivos de aprendizaje que se persiguen tanto desde el punto de vista de los contenidos teóricos como de las competencias o habilidades sociales.
- Determinar el tamaño del grupo y de cada uno de los equipos; así como, escoger un método para distribuir a los alumnos en los distintos grupos.
- Asignar un rol a cada componente del grupo.
- Explicar la tarea y el modo de trabajar.
- Supervisar el trabajo a los alumnos.
- Finalmente, una vez realizada la actividad o tarea, evaluar el funcionamiento del grupo y ayudar a los alumnos a sacar conclusiones sobre su modo de trabajar.

3.2 APLICACIÓN DEL MÉTODO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO AL AULA

Una vez delimitados el concepto y las características propias de un método de aprendizaje cooperativo, era necesario diseñar una actividad formativa de resolución de casos prácticos que garantizara la aplicación de este método.

Para ello, en primer lugar, debía delimitar cuáles eran los contenidos que iba a tratar en las clases prácticas. La asignatura en la que se aplicó este método (Teoría General de la Obligación y del Contrato) se compone de horas de docencia teórica con todo el curso y horas de docencia en grupos más reducidos orientadas a la resolución de casos prácticos. Así, sobre la base del Programa de la asignatura se estructuró un cronograma que los alumnos tenían a su disposición en la plataforma correspondiente desde el primer día de clase. En ese cronograma podía consultarse semana a semana los contenidos que se iban a impartir en las sesiones teóricas y los contenidos que se iban a tratar vía método del caso en los grupos reducidos.

El caso se ponía a disposición de los alumnos con una semana de antelación y podía consistir en la resolución de un supuesto real o de laboratorio o bien en el comentario a una sentencia. Los alumnos, antes de llegar a clase, debían leer el caso y la parte correspondiente de la materia que se iba a utilizar para resolver el caso práctico en alguno de los manuales recomendados para la asignatura. Normalmente, el caso encajaba en alguno de los epígrafes del programa como, por ejemplo, error vicio en el consentimiento, la resolución por incumplimiento, distinción entre arras y cláusula penal, decidir si la obligación estaba sometida a término o condición, etc.

Una vez distribuidos los contenidos entre las clases teóricas y las prácticas, se definió la dinámica a seguir en las clases prácticas. En primer lugar, se distribuyó a todos los alumnos en equipos de 4 personas. En algunos casos, de manera excepcional, se hizo necesaria que la composición del equipo fuera mayor. A continuación, se asignó a cada miembro del equipo una letra que determinaría en cada caso el rol a desempeñar y que se concretó en la resolución de una de las cuestiones del supuesto planteado. Los casos se componen de cuatro cuestiones. Cada

una de ellas es resuelta por un miembro del grupo y cada una de ellas contiene la información que necesitan para dar respuesta a la pregunta final.

Al llegar a clase, se comunicaba qué cuestión le correspondía resolver ya que no siempre era la misma:

| Alumno | Letra | Pregunta del caso una semana | Pregunta del caso otra semana |
|---------------|--------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Mariano Pérez | A | 1 | 3 |
| Mariana Pérez | B | 2 | 2 |
| María Pérez | C | 3 | 1 |
| Mario Pérez | D | 4 | 4 |

A continuación, disponían de un tiempo de 10 minutos para trabajar individualmente su pregunta. Transcurridos esos minutos, tenían la posibilidad de reunirse con miembros de otros equipos que tuvieran la misma pregunta para contrastar sus respuestas. Una vez que ya habían intercambiado opiniones sobre la cuestión en particular, se reunían los equipos y disponían de unos 15 minutos para dar respuesta a la cuestión principal del caso. Finalizado el tiempo de trabajo en equipo, se sorteaba un equipo, y dentro del equipo a un miembro del equipo, quien debía exponer el caso delante de toda la clase. La nota de participación de cada uno de los miembros del equipo dependía de la exposición realizada por su compañero.

Una tabla orientativa de los tiempos se expone a continuación:

| Tarea a realizar | Duración |
|---|--------------------------|
| Lectura previa de la materia en casa | 45 minutos |
| Lectura del caso que se proyecta en clase y cada uno reflexiona sobre su pregunta sobre la base de lo que se ha leído en casa | 10 minutos |
| Reunión por preguntas | 10 minutos |
| Reunión por grupos para unificar todas las preguntas del caso práctico y preparar el texto de la exposición | 20 minutos |
| Exposición del caso a cargo de un grupo elegido al azar | 5 minutos por cada grupo |
| Preguntas | 5 minutos |
| Reflexión final teórica del profesor | 30 minutos |

La exposición era evaluada conforme a una rúbrica de evaluación que los alumnos tenían a su disposición en la web.

Esta dinámica de trabajo reúne las características que exige un método de aprendizaje cooperativo como el que se ha descrito más arriba:

- Todos los miembros del equipo deben trabajar de forma conjunta para resolver el caso práctico de forma adecuada.
- Cada miembro del equipo posee una parcela de responsabilidad, una pregunta en concreto con información de la que dependen el resto de los integrantes. Es el sistema que algunos han denominado ‘rompecabezas’

«en que un contenido de aprendizaje se divide en partes o secciones y cada miembro del grupo se especializa en una de ellas y se encarga, previa preparación individual y en grupos con otros “expertos” en la misma parte o sección, de presentarla a sus compañeros, de forma que el grupo elabora el conjunto del contenido a partir de las aportaciones individuales de todos sus miembros» (Onrubia y Mayordomo, 2015, p. 24).

De esta manera, cada uno tiene asignado un rol y una función que desempeñar de la que dependen los demás.

- Los miembros del equipo se exigen mutuamente esfuerzo para llegar a ese objetivo común. El momento clave en este sentido, es el momento en el que cada uno ofrece una explicación detallada de su cuestión al resto del equipo. Tener que explicar a otros compañeros mejora el rendimiento individual y la

asimilación de los conceptos, pero, por otro lado, es una responsabilidad ya que, de la explicación que ofrezca cada uno de ellos a los demás, depende el buen resultado de la exposición que puede corresponder a alguno de los miembros del grupo.

- A través de esta dinámica, los alumnos desarrollan una gran capacidad de trabajar en equipo. En el debate acerca de cómo dar respuesta a la cuestión final pueden surgir diferencias entre unos y otros y es toda una tarea aprender a integrar los distintos pareceres, evitando la discusión fría y áspera, aprendiendo a ceder. Por otro lado, el carácter de unos debe amoldarse al carácter de los otros, dejando a un lado las posibles diferencias para lograr el mejor resultado. En fin, a través del desarrollo de las clases prácticas los alumnos caen en la cuenta de la importancia de lograr la máxima unidad y cohesión entre todos los miembros del equipo si quieren lograr el mejor resultado.
- Por otro lado, para la puesta en común de sus respuestas se utilizan herramientas de trabajo web colaborativo como Drive.
- Finalizada la exposición, ellos mismos, por propia iniciativa, hacen una valoración de cómo habían trabajado y que debían mejorar.

Durante todo este tiempo, el profesor se encuentra disponible en la sala para todas las preguntas y cuestiones que puedan surgir, sin adoptar en ningún caso un papel pasivo. El profesor se acerca a los distintos grupos para valorar cómo trabajan en equipo y cómo están desarrollando sus respuestas. A través de las distintas cuestiones que puedan surgir, se abren muchas posibilidades para enseñar a razonar, a argumentar, a no caer en incoherencias, a aclarar conceptos que quizás no han terminado de comprender en las lecturas previas, e incluso explicar cuestiones tan básicas como determinar el ámbito de aplicación de una norma concreta de cara a su utilización en el caso práctico. Una observación atenta en clase permite al profesor evaluar la adquisición de algunas competencias relacionadas con el trabajo en equipo.

La nota de participación que se corresponde con un determinado porcentaje de la nota final (entre 2 y 3 puntos) incluye la evaluación de la exposición realizada y una evaluación de las competencias adquiridas. Así, y entre otras cuestiones, la nota de participación viene determinada por los criterios descritos en una rúbrica de evaluación conocida por los alumnos de antemano. En lo que se refiere al trabajo en equipo, se va a tener en cuenta si todos los participantes del grupo intervienen activamente en la resolución del caso, si saben escuchar a sus compañeros y aceptar propuestas alternativas, si expresan sus opiniones con calma y si son capaces de dar solución a los conflictos que puedan surgir entre ellos.

Por otro lado, en la exposición oral, se van a tener en cuenta: la expresión, si utilizan un lenguaje jurídico, si entienden lo que dicen, si la argumentación es la correcta, si la respuesta es la apropiada y si se ha acotado al tiempo previsto. En una segunda exposición se valora, además, la capacidad para no limitarse a la lectura de la respuesta redactada de forma conjunta en el ordenador y ser capaz de interactuar con el público que asiste a la clase.

Una vez finalizada la exposición, el profesor tiene la posibilidad de realizar preguntas que podrá responder cualquier miembro del equipo, y en caso de que no sepan la respuesta, podrá responder cualquier alumno presente en el aula.

4. RESULTADOS

Además de los resultados que, a nivel general, han arrojado los diversos estudios sobre el aprendizaje cooperativo (Barkley et ál., 2007, pp. 24-29), en la aplicación de la dinámica descrita hasta ahora se han obtenido los siguientes resultados:

- Los alumnos han tenido la oportunidad de ir adquiriendo herramientas propias del trabajo en equipo que el día de mañana serán valoradas de manera muy positiva en el desempeño de su trabajo profesional (Barkley et ál., 2007, p. 21).

- Trabajar estas competencias y habilidades sociales permite a los alumnos valorar las ventajas de la cooperación entre compañeros frente a un sistema de trabajo individual y competitivo.
- Este sistema ha ayudado a los alumnos a valorar e integrar las distintas perspectivas que cada uno puede aportar a la resolución del caso práctico.
- Se comprobó una mayor asistencia a las clases prácticas; así como una mayor implicación y, por lo tanto, una participación más activa por parte de todos los alumnos ya que, en cierta manera, de su trabajo dependían el resto de sus compañeros.
- Aumentó la calidad de las intervenciones y se comprobó una mejor comprensión de los conceptos teóricos que debían ser objeto de aplicación al caso.
- En general, con este método de aprendizaje los alumnos se benefician unos de otros, pero especialmente resultan beneficiados los alumnos de mejor rendimiento académico en la medida en que se ven en la necesidad de ofrecer explicaciones más detenidas al resto de sus compañeros. Se trata de un beneficio ya advertido en algún estudio (Barkley et ál., 2007, p. 28).

Por otro lado, y sin que constituya un resultado de aprendizaje cooperativo propiamente dicho, a través de esta dinámica se ha logrado una mayor interacción entre el profesor y los alumnos. A través de este método, el profesor tiene la oportunidad de conocer más de cerca a sus estudiantes.

5. DISCUSIÓN

Ahora bien, como toda dinámica, también esta presenta sus desventajas. En este apartado se destacarán algunas de las dificultades que he encontrado en la aplicación de este método:

En primer lugar, hay que advertir que este método no puede sustituir al estudio personal por parte del alumno. En ocasiones, pueden tener la sensación de que, con la resolución de los casos prácticos, ya han trabajado suficientemente la asignatura, cuando el caso se corresponde con

un porcentaje más bien reducido de la materia pues se limita a la aplicación concreta de alguna institución, remedio o concepto.

En segundo lugar, esta metodología es apropiada únicamente para grupos de no más de 40 alumnos. La razón es doble. Por un lado, para que el trabajo cooperativo en equipos arroje resultados positivos, es recomendable que el número de alumnos por equipo sea de 4 a 6. La dinámica descrita hasta ahora incluía casos con 4 preguntas o cuestiones a resolver por cada uno de los miembros del equipo, por ello, en este caso concreto, el número óptimo es de 4 alumnos por equipo. Por otro lado, todos los equipos deben tener la oportunidad de exponer en clase. Si el semestre consta de 13 semanas de docencia aproximadamente y cada semana intervienen dos equipos, lo más ajustado son 10 equipos de 4 alumnos para que puedan exponer al menos dos veces en el semestre. Quedan algunas semanas en las que se da la oportunidad de presentarse de manera voluntaria para subir la nota de participación que tienen acumulada. En el caso de que llegaran a exponer tres veces, el equipo elige dos de las tres notas obtenidas en las respectivas exposiciones.

En tercer lugar, el profesor es el primero que tiene que estar convencido del método y no tener dudas. De lo contrario, no logra implicar a los alumnos en esta dinámica. Así, por ejemplo, y aunque parezca una cuestión menor, debe intentar ajustarse a los tiempos de resolución descritos más arriba.

En cuarto lugar, el trabajo previo del profesor de plantear 4 preguntas independientes, pero a la vez conectadas entre sí resulta complicado. No siempre resulta fácil fragmentar la información en cuatro partes.

En quinto lugar, está la cuestión referida a la calificación. Algunas autoras han recomendado combinar una calificación de tipo individual con una calificación de tipo grupal (Barkley et ál., 2007, p. 73). Consideran que «las calificaciones de grupo garantizan que se considera responsable a éste y que cada miembro apoya el aprendizaje de los demás, pero si no se estima responsables a las personas, las calificaciones grupales dan a los “aprovechados” una oportunidad para eludir la responsabilidad» (Barkley et ál., 2007, p. 73). Tal y como se ha señalado previamente, así como la nota de participación se asigna con carácter individual a cada

uno de los miembros del grupo, la nota de la exposición es de carácter grupal, pero en porcentaje la calificación individual es menor que la nota de la exposición. Esto se debe a la propia dificultad que tiene evaluar la adquisición de las competencias de trabajo en grupo. Esto ha dado lugar a que, en ocasiones, algunos alumnos hayan trabajado menos a la espera de que otro alumno del grupo, más responsable, preparara, con carácter previo, las cuatro cuestiones planteadas en el caso.

Por último, la ausencia continuada de algunos alumnos a las clases prácticas lleva consigo la necesidad de reajustar los equipos o de aumentar la carga de los presentes en el equipo.

6. CONCLUSIONES

La dinámica de trabajo cooperativo en equipos descrita hasta ahora ha resultado ser un complemento útil a la clase magistral (Barkley et ál., 2007, p. 21). El método aplicado ha permitido paliar algunos de los problemas descritos en la introducción de esta ponencia: escasa participación los alumnos en las clases prácticas -en cierta manera causada por la falta de motivación- y la dificultad para evaluar objetivamente la calidad de las intervenciones. Además, con esta dinámica de resolución de casos prácticos, los alumnos van a desempeñar un papel activo en su propio aprendizaje, siendo ellos protagonistas de su propia formación, sin limitarse al papel receptivo propio de las clases magistrales.

Sin embargo, se trata de un método que tiene sus dificultades que el profesor debe asumir e intentar sobrellevar y superar actualizando constantemente la dinámica.

Los profesores estamos inmersos en un proceso de cambios generacionales que cada vez se suceden más rápido, con mayor o menor intensidad, y ello nos impulsa a replantearnos nuestros métodos docentes a través de los cuales transmitimos los contenidos.

7. REFERENCIAS

- Barkley, E., Cross, P y Howell C. (2007), *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Morata, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2019). *¿Qué es al aprendizaje cooperativo?*. Centro de Aprendizaje cooperativo. Disponible en: <https://www.cooperativo.org/wp-content/uploads/2019/07/%C2%BFQue%CC%81-es-el-AC.pdf> [Consulta realizada el: 15/agosto/2019].
- Onrubia, J. y Mayordomo RM (2015). El aprendizaje cooperativo: elementos conceptuales. *El aprendizaje cooperativo*, Universitat Oberta de Catalunya, Editorial UOC, pp. 17-48.

DEBATE JURÍDICO Y RESOLUCIÓN DE “CASOS EMBLEMÁTICOS” COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE DEL DERECHO A LA INFORMACIÓN Y LIBERTAD DE EXPRESIÓN

JESÚS JIMENO-BORRERO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

La diversa metodología que puede utilizarse para la impartición de docencia ha experimentado en los últimos años un importante desarrollo. Los problemas surgidos antes y después de la pandemia Covid-19 y las distintas opciones de docencia y evaluación han sido objeto de un sinnúmero de publicaciones en los últimos años. Una metodología activa donde las TICs en el ámbito del Derecho han estado permanentemente presente.

El presente capítulo de libro tiene como objeto principal abordar el debate jurídico y la resolución de casos grupal como medio de aprendizaje y evaluación activa en la universidad española del siglo XXI.

La experiencia docente que se narra en las páginas siguientes ha sido utilizada durante la docencia de la asignatura Derecho de la Comunicación del Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual de la Facultad de Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos.

Los supuestos elaborados por el profesor que firma este trabajo debían ser resueltos por los grupos de estudiantes y posteriormente celebrar un debate de naturaleza esencialmente jurídica donde los diferentes estudiantes –sin excluir a ningún miembro del grupo- debían debatir, resolver y responder las cuestiones aparejadas a cada supuesto práctico y enriquecer y corregir las respuestas dadas por otros grupos.

El debate jurídico es un mecanismo de especial interés en esta educación proactiva que permite dirigir la educación del estudiante del siglo XXI y también invitar a una especie de autotutela que parece haberse instalado en el Espacio Educativo de la Educación Superior española y europea, donde el profesor se ha convertido progresivamente en una especie de guía o “líder” del proceso autónomo de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

1.1. METODOLOGÍA ACTIVA DE EVALUACIÓN EN EL SIGLO XXI

El método tradicional de enseñanza en las facultades de Derecho españolas se ha visto transformado radicalmente en los últimos años. Un proceso encadenado en el tiempo que puede sintetizarse a grandes rasgos en tres pasos graduales.

El primer paso se produjo con la progresiva armonización de los sistemas universitarios exigida por el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia, y la posterior promulgación de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que produjo importantes consecuencias metodológicas en los Planes de Estudio del Grado en Derecho.

Las convencionales exposiciones teóricas de los contenidos establecidos previamente en la Guía Docente han evolucionado hacia una metodología activa y evaluación continua que ha requerido de una mayor participación por parte del estudiante del actual Grado en Derecho. Generalmente la aceptación global por parte de los Programas de Estudio se centró en evaluar la participación de los trabajos o la resolución de los supuestos prácticos en un 30% de la calificación, mientras que el examen teórico redujo su evaluación a un 70% de la calificación total de la asignatura.

El plan Bolonia ha incidido desde su implantación en los diversos países europeos en la asunción por parte del estudiantado en un rol o papel activo que lo prepare en el futuro profesional inmediato y que lo convierta en el actor-emprendedor en su propio proceso de aprendizaje mediante la participación activa en las clases teóricas impartidas por el

docente y en la resolución de supuestos prácticos mediante el estudio previo de los contenidos desmenuzados y explicados por el profesor-tutor.

El actual Grado en Derecho en virtud del citado Plan Bolonia adaptó al Espacio Común europeo un método comparable de titulaciones y un sistema internacional de crédito, ceñido tradicionalmente a las clases teóricas dirigidas hacia la simple transferencia de conocimiento por parte del profesor.

El profesor emprendió la combinación de las lecciones magistrales con el fomento de seminarios dedicados a resolver cuestiones de naturaleza práctica como los supuestos empíricos que requieren un papel proactivo por parte del nuevo estudiante matriculado en el Grado en Derecho (González Rus, 2003, pp. 1-21).

El Plan Bolonia ha proyectado como objetivos fundamentales la incorporación de destrezas de indudable calado teórico-práctico para que se ha conformado toda una amplia batería de actividades complementarias o créditos ECTS que tienen como fin último la asimilación por parte del alumnado de competencias específicas.

Algunas de estas actividades podemos enumerarlas a continuación: el desarrollo de casos prácticos que preparen al estudiante para su futuro profesional, afianzar y desarrollar los conocimientos teóricos adquiridos, la adquisición de destrezas relativas a la búsqueda de lectura y materiales jurisprudenciales y la lectura crítica de la legislación nacional y supranacional y, por último, el fomento motivacional en el aprendizaje con supuestos prácticos que permiten al estudiante la aplicación de sus conocimientos teóricos a la vida práctica, permitiendo observar en un corto espacio de tiempo apreciar su propia evolución en el desarrollo del lenguaje jurídico y la obtención de resultados que muestran las habilidades desarrolladas (Romboli, 2019, pp. 1-21).

Es preciso decir que la técnica del caso como herramienta de educación es un método activo de enseñanza que parte de un supuesto redactado que describe un hecho real y que suministra a los estudiantes una fuente de información narrativa que favorece la comprensión de la teoría impartida.

Otro mecanismo ligado estrechamente a las actividades anteriores es la inclusión en el aula formativa del siglo XXI del debate jurídico, beneficiándose el estudiante de la práctica en el uso de la oralidad y de la asimilación progresiva de la sistematicidad y el lenguaje técnico-jurídico propio de los operadores jurídicos.

La celebración del debate jurídico resulta de indudable importancia ya que muestra a los estudiantes algunos aspectos básicos de esta metodología como es apreciar la necesidad de motivar y argumentar las diferentes posturas y opiniones o permite incidir que el derecho abre diversas opciones para su correcta resolución.

El segundo paso en la rama del conocimiento de las Ciencias Sociales y Jurídicas se produjo con la progresiva implantación de las TICs. La revolución digital ha supuesto una metamorfosis en el espacio de la educación superior a nivel internacional, implementándose nuevos enfoques que impulsan diferentes competencias y destrezas de los profesores y de los estudiantes en el ámbito de la universidad.

En este sentido, se comprende que la docencia presenta características de un relato donde se explica el Derecho a través de un extenso cuadro de técnicas narrativas que se incluyen en los ambientes digitales donde se desarrolla la actual sociedad de la información y las nuevas tecnologías, aunque como ha expresado López de Lerma (2020, pp. 17-31) los recursos narrativos deben cumplir una serie de objetivos didácticos planteados previamente que el docente seleccionará y expondrá en la guía docente para que el estudiante adquiriera un aprendizaje más eficiente y conlleve una implicación directa con la asignatura objeto de evaluación.

Redes sociales, plataformas digitales y virtuales, videos explicativos, etc., han planeado y descendido en los últimos años en la educación superior europea para implantarse de forma definitiva en un futuro inmediato sin posibilidad de retorno.

Por último, el tercer paso –en el que nos encontramos en la actualidad inmersos– ha venido impuesto por la irrupción inesperada de la pandemia COVID-19 que a partir del mes de marzo de 2020 sacudió la vida de la sociedad española y también de los docentes y los tradicionales métodos de evaluación, produciéndose dos novedades generales en la

evaluación del estudiante del Grado en Derecho; en primer lugar, la realización de exámenes online bajo la modalidad del cuestionario con diferentes respuestas, sin la permanente presencialidad que había caracterizado durante siglos a las facultades de Derecho. Y en segundo lugar, gozando en diferentes universidades –como la Universidad de Huelva– de mayor valor, por primera vez, las actividades de evaluación continua que el examen teórico que hasta entonces había sido el alfa y el omega de la calificación del estudiante.

2. OBJETIVOS

- El presente capítulo de vídeo tiene como objetivo fundamental exponer el valor de las actividades de evaluación activa en el Espacio de Educación Superior en España.
- Este trabajo de investigación expone la resolución de casos emblemáticos surgidos en los últimos años en el Derecho Constitucional y el Derecho de la Comunicación como método de aprendizaje de los estudiantes de Ciencias Sociales ajenos a la rama de conocimiento estrictamente jurídica.
- En este sentido, resulta especialmente relevante la importancia del trabajo grupal y de la mejora del lenguaje jurídico por parte de los estudiantes.
- Asimismo, se pretende explicar los diversos supuestos prácticos que debían ser resueltos por los estudiantes de Derecho Constitucional II para que demostrasen y aplicaran los conocimientos teóricos adquiridos.
- Esta experiencia docente, inserta en la rama de las Ciencias Jurídicas, permite visualizar la implementación de nuevos métodos y estrategias metodológicas enfocadas a innovar en la evaluación de unos estudiantes acostumbrados al desarrollo educativo entre diversos estímulos tecnológicos.
- Por último, los casos emblemáticos expuestos permiten apreciar la capacidad de comprender los principios teóricos del

Derecho Constitucional relativos específicamente al Derecho de la Comunicación, enfatizando en determinados Derechos Fundamentales como el Derecho al secreto de las Comunicaciones, el Derecho a la intimidad, la Libertad de información o el Derecho a investigar y difundir información. Unos derechos propios de los valores democráticos implantados en la Constitución Española de 1978.

3. METODOLOGÍA

El debate jurídico se inserta dentro de la enseñanza proactiva del estudiante del Espacio Europeo de Educación Superior en el siglo XXI.

Este método de evaluación activa a través de la resolución de casos emblemáticos se identifica con estrategias didácticas y pedagógicas innovadoras, posibilitando el acceso al conocimiento del estudiante del Grado mediante el uso de construcciones dinámicas y cooperativas.

Además, el acceso a actividades subidas de forma previa al Aula Virtual de forma previa y durante varias semanas facilita que mediante un proceso continuado los estudiantes puedan dirigir su propia formación en la lectura y resolución de casos prácticos, aplicando los conceptos teóricos aprendidos, reservándose la figura del profesor-docente de la Universidad a un proceso de colaboración activa que “enseñe a aprender” (Merchán-Murillo, 2020, pp. 205-214).

El presente capítulo de libro se centra en estudiar y analizar los diferentes supuestos prácticos creados por el profesor que firma el presente trabajo basado en diferentes sentencias dictadas en los últimos cinco años por diferentes tribunales – desde el Tribunal Constitucional al Tribunal Supremo- sobre casos reales que incidían directamente en las claves de la regulación española y europea sobre el Derecho a la Comunicación.

Estos “casos emblemáticos” se reproducirán íntegramente al final del presente estudio, pero no se circunscribe únicamente a la transcripción completa de los mismos, sino que también hemos creído necesario realizar una introducción extensa sobre la metodología activa de evaluación y exponer tanto los materiales docentes y los diferentes recursos y temas

explicados durante el curso y que fueron subidos progresivamente al Aula Virtual de la asignatura Derecho de la Comunicación de la Facultad de Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos.

Resulta pertinente informar que existe sobre estos supuestos y el trabajo realizado un problema en relación con las reuniones grupales presenciales y los problemas derivados del propio medio informático. En lo que respecta a las TICs, los profesores vinculados a la enseñanza superior pueden utilizar el diseño de actividades que potencien y favorezcan a los alumnos actitudes que beneficien el aprendizaje, aunque esta dinámica puede ocasionar diversos problemas como la desatención, la soledad, la falta de comunicación. Una afirmación que se sustenta en el incremento de estudiantes que han requerido o reclamado intervención de medios psiquiátricos y psicológicos que algunas universidades asientan con buen criterio a disposición de los estudiantes.

Por otra parte, en lo que respecta a la reunión presencial del estudiante de Grado para la resolución colectiva de los casos emblemáticos, se producen dos inconvenientes: en primer lugar, la “sobrecarga” de trabajo de aquellos estudiantes que suelen superar las asignaturas con buenas calificaciones y cuya dinámica se presta a que sean los encargados de solucionar los casos prácticos, afectando negativamente a los objetivos del trabajo en equipo. Y en segundo lugar, la reunión presencial de los estudiantes organizados en grupo implica de especial dificultad entre los estudiantes del turno de tarde, ya que los mismos suelen realizar actividades laborales mientras simultanean sus estudios, resultando complejo y difícil que el alumnado dispuesto previamente en grupos puedan realizar la puesta en común.

Además, conviene afirmar que las guías docentes permiten que las actividades complementarias pueden ser realizada de forma individual o grupal. Debido a esta circunstancia, la metodología a emplear debe enfocarse de acuerdo con las competencias establecidas en la guía docente de la asignatura y mediante la evaluación recogida en la misma.

Por último, esta metodología debe encaminarse a la creación de entornos adaptados a los estudiantes, especialmente aquel alumnado de los grupos de tarde –donde regularmente imparto docencia y de donde se toma

la presente experiencia docente- que se encuentran inmersos regularmente en plena actividad laboral y que debe incentivarse su participación activa tanto en la docencia como en el sistema de evaluación individual y colectivo.

4. RESULTADOS

La realización del debate jurídico fue valorada con el 15% de la calificación total de la asignatura. Para la obtención de la calificación se debía superar dos momentos sucesivos. En primer lugar, la celebración en el aula del debate jurídico. Y en segundo lugar, la entrega del documento escrito donde se resuelven el cuestionario aparejado a cada supuesto práctico.

Los cincuenta y seis estudiantes fueron divididos en 10 grupos de cinco alumnos, salvo un grupo compuesto por seis estudiantes.

De los grupos que elaboraron los supuestos prácticos y realizaron el debate, todos obtuvieron una calificación superior al aprobado y cuatro grupos obtuvieron la calificación de notable. En este sentido, debe especificarse que los estudiantes que superaron con mejor calificación el debate jurídico se correspondían en líneas generales con los estudiantes que siguieron el curso presencialmente.

Por último, ha de afirmarse que la calificación se motivó en dos aspectos: por una parte, la dinámica del grupo en la exposición, la calidad de las respuestas en el debate y la calidad de la expresión oral, y por otra parte, la calidad de la expresión escrita y la capacidad de motivar la resolución de cada respuesta dada a las preguntas formuladas. Por ello, se penalizó en la valoración de los alumnos tanto las respuestas erróneas como la falta de fundamentación de las respuestas, reducidas a la tradicional transcripción de los materiales brindados para su resolución.

5. DISCUSIÓN

Hemos considerado oportuno fragmentar el presente epígrafe en diferentes apartados al objeto de mejorar la estructura del presente trabajo y que favorezca su lectura.

En el primer subepígrafe se ha introducido y desarrollado las competencias de la guía docente de la asignatura Derecho de la Comunicación del Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual de la Universidad Rey Juan Carlos. El segundo apartado se centra en exponer los materiales seleccionados, el temario a explicar de la asignatura y la dinámica y periodización de la actividad conjunta a realizar por los estudiantes. El tercer y último subepígrafe reproduce los seis supuestos prácticos y sus respectivas cuestiones.

5.1. COMPETENCIAS DE LA GUÍA DOCENTE

Las guías docentes elaboradas desde la implantación del Grado en Derecho, título equivalente en el sistema europeo en aplicación del Plan Bolonia, se ha introducido progresivamente la realización de actividades complementarias o actividades prácticas que afiancen los contenidos teóricos de las clases magistrales. Este nuevo modelo ha exigido una mayor interacción entre el cuerpo docente y los estudiantes, así como una mayor implantación de sistemas que enriquezcan las erudiciones teóricas (Agudo Zamora y Milione, 2010, p. 3ss).

La expansión de las asignaturas de naturaleza jurídica en el campo de las Ciencias Sociales ha requerido la ampliación a diferentes dinámicas o fórmulas metodológicas que profundicen en la dimensión comunicativa del lenguaje jurídico.

Algunos autores como López de Lerma (2020, pp. 17-31) afirman que la búsqueda por la innovación en la metodología docente hace necesario la utilización de recursos propios de otras disciplinas jurídicas como la narrativa o el análisis del discurso. Unos métodos que superen el análisis puramente descriptivo para adentrarse en una propuesta constructiva que mejore las habilidades de los estudiantes y logre las metas propuestas en la guía docente.

El debate jurídico se vertebra como un mecanismo que consolide algunas de las competencias establecidas en la guía docente y que cumpla con el principal reto al que se enfrenta el sistema universitario en materia de Derecho de la Comunicación.

El caso práctico también supone un esfuerzo por parte del alumnado matriculado en el Grado en Comunicación que permite observar la comprensión, desarrollo y madurez de la asimilación del lenguaje jurídico en general y del lenguaje específico de Derecho Constitucional.

Por otra parte, resulta necesario informar, que desde la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior, los planes de estudios de las diversas asignaturas exigen que los estudiantes cumplan en las diferentes asignaturas con la adquisición de diversas competencias y habilidades generales o específicas.

La guía docente de Derecho de la Comunicación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos establece las siguientes competencias generales:

- CG13. Conocer, esencialmente, el contexto particular en el que se desenvuelve la profesión periodística, en sus dimensiones teórica, histórica, jurídica, deontológica y empresarial.
- CG14. Poseer una disposición favorable a la formación permanente y actualizada para hacer frente a los cambios y novedades (de orden social, cultural, tecnológico, etc.) puedan suceder en el curso de la vida laboral.
- CG15. Conocer el contexto social global en el que se desarrolla la profesión periodística, atendiendo a las dinámicas sociales, económicas, legales e históricas

Por otra parte, el estudiante debe adquirir, mediante el seguimiento de la asignatura, las siguientes competencias específicas:

- CE21. Conocer los fundamentos conceptuales y los factores que condicionan la práctica periodística en las sociedades democráticas.
- CE28. Conocer la legislación aplicable al ejercicio de la profesión periodística y sus limitaciones de orden deontológico. • Percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos.

5.2. MATERIALES, PLANTEAMIENTO Y PERIODIZACIÓN PARA SU REALIZACIÓN

La realización del debate jurídico se basa en dos materiales de la asignatura. En primer lugar, el temario de la asignatura Derecho de la Comunicación donde los casos emblemáticos se relacionan con el temario de una forma directa o colateral.

La dinámica de las actividades complementarias suponían además un doble reto; en primer lugar, la resolución de los casos emblemáticos que permitieran evaluar el grado de cumplimiento de las competencias generales y específicas reguladas con carácter previo en la guía docente. Y en segundo lugar, la vertebración de un supuesto de hecho que se adaptara a una pluralidad de materiales diseñados al inicio del curso.

El temario de la guía docente se centra en explicar unos conocimientos básicos de Derecho de la Comunicación que abarca la explicación del sistema de Derechos Fundamentales y Libertades Públicas en la Constitución Española de 1978, el Derecho a una Comunicación Pública libre, el Derecho a la Información: contenido y garantías y los diferentes límites de las libertades informativas.

Respecto de la bibliografía utilizada, nos hemos servido principalmente de dos manuales; uno de ellos incorporados a la guía docente como es el *Derecho de la Comunicación El Derecho a la comunicación. Un análisis jurídico-periodístico* de David Ortega Gutiérrez y *Manual de Derecho Constitucional* de los profesores Enrique Álvarez Conde y Rosario Tur.

Otros materiales básicos necesarios para la preparación del desarrollo del debate jurídico previamente explicados durante las tradicionales clases teóricas de la asignatura son los siguientes:

- Legislación europea explicada durante la explicación de las típicas clases teóricas.
- Constitución Española.
- Código Civil.
- Código Penal.

- Sentencia del Tribunal Supremo 92/2015 Fecha Sentencia: 26/02/2015.
- Sentencia Tribunal Supremo núm. 337/2021 Fecha de sentencia: 18/05/2021.
- Sentencia Tribunal Constitucional 31/2021. Fecha de sentencia: 10/05/2021.
- Sentencia de la Audiencia Nacional 4/2017. Fecha 21/02/2017.
- Sentencia del Tribunal Constitucional 58/2018. Fecha: 4/05/2018.

En cuanto al planteamiento y su periodización, los supuestos prácticos se subieron de forma previa al Aula Virtual de la asignatura con la adjudicación a cada grupo del caso emblemático correspondiente.

Cada grupo de trabajo debía responder a las cuestiones del supuesto asignado, tras el estudio individual del mismo y la reunión grupal previa al desarrollo y actividad del debate jurídico.

En el documento aportado con las directrices de la actividad se incidía en la necesidad de que las respuestas fueran suficientemente argumentadas para responder los extremos que se preguntaban y además era preciso indicar la referencia normativa en que se basa la respuesta dada y explicar el parecer o las discrepancias dentro del propio grupo de trabajo.

Por último, una vez celebrado el debate jurídico y el profesor, en su condición de guía hacía diversas sugerencias sobre la posibilidad de realizar algún cambio en la respuesta ofrecida por el grupo, a un estudiante de cada grupo le correspondía subir en formato pdf el documento final en el espacio habilitado previamente, aceptando expresamente el control de plagio del sistema Turnitin, herramienta necesaria para hacer visible aquellos elementos que habían sido copiados y reproducidos sin trabajo de lectura e interpretación por parte del alumnado.

5.3. CASO PRÁCTICO Y CUESTIONES FORMULADAS

SUPUESTO 1

En el transcurso del programa de televisión denominado “Insúltame”, dedicado teóricamente a la prensa rosa a la par que al escarnio público según tengan a bien, diversos colaboradores se han referido a una antigua contertulia como “gorda”, “sinvergüenza”, “mala persona”, “mafiosa”, “golfa”, “gentuza”, “analfabeta” o “infame”.

La antigua contertulia está planteándose llevar a cabo actuaciones judiciales.

Podría resolver las siguientes cuestiones relativas a este supuesto práctico:

1. ¿Qué derechos fundamentales entran conflicto en el presente caso?
2. ¿Qué acciones judiciales podría llevar a cabo la antigua contertulia? Explique y argumente la respuesta y explique según el grupo cuál es la mejor opción.
3. En el supuesto que se inclinara por las acciones civiles, ¿cuál sería la legislación aplicable?
4. Qué ha argumentado la jurisprudencia civil sobre la ponderación entre los derechos fundamentales que entran en conflictos. Y por otra parte, la jurisprudencia siempre ha interpretado dichos derechos de forma constante o depende de los tipos de medios y la naturaleza del programa.
5. ¿A quién piensa que le daría la razón el Tribunal Supremo?
6. Agotaría el caso una sentencia del Tribunal Supremo.
7. Realice una valoración del supuesto práctico y de la solución que le daría.

SUPUESTO 2

En el seno de un programa de tertulia política, uno de los intervinientes ha denominado a una política, adversaria política con los siguientes términos: “matona barata”, “una escrachadora”, “una matoncilla de facultad”. “Que no sabe hablar ni tiene idea, una analfabeta funcional, so analfabeta... ¿qué pasa? ¿que no eres la novia del amo? ¡ Claro que eres la novia del amo! ¿No has sustituido tú a Tania como la novia del amo? Sí, sí la ha sustituido”. Al hilo de este programa emitido, la política se está planteando llevar a cabo diversas acciones judiciales.

Podría resolver las siguientes cuestiones relativas a este supuesto práctico:

1. ¿Qué derechos fundamentales entran conflicto en el presente caso?
2. ¿Qué acciones judiciales podría llevar a cabo la antigua contertulia? Explique y argumente la respuesta y explique según el grupo cuál es la mejor opción.
3. En el supuesto que se inclinara por las acciones civiles, ¿cuál sería la legislación aplicable?
4. Qué ha argumentado la jurisprudencia civil sobre la ponderación entre los derechos fundamentales que entran en conflictos. Y por otra parte, la jurisprudencia siempre ha interpretado dichos derechos de forma constante o depende de los tipos de medios y la naturaleza del programa.
5. Agotaría el caso una sentencia del Tribunal Supremo.
6. Realice una valoración del supuesto práctico y de la solución que le daría.

SUPUESTO 3.

El pasado 9 de julio de 2016 fallecía por asta de toro el torero Víctor B. en la plaza de toros de Teruel. Al día siguiente, una concejala del Ayuntamiento de Catarroja (Valencia), publicó en su cuenta de la red social Facebook, un texto en el que reproducía el titular de un medio de comunicación: “fallece el torero Víctor B. al sufrir una cogida en la feria de Teruel”, junto con una fotografía del torero en el momento en que fue

corneado. El texto de la publicación: "Podemos tratar de ver el aspecto positivo de las noticias para no sufrir tanto...Ya ha dejado de matar. No puedo sentirlo por el asesino que ha muerto más que por todos los cadáveres que ha dejado a su paso mientras vivió". Podría resolver las siguientes cuestiones relativas a este supuesto práctico:

1. ¿Qué derechos fundamentales entran conflicto en el presente caso?
2. ¿Tiene aquí el derecho al honor una vis expansiva?
3. ¿Qué acciones judiciales podría llevar a cabo la familia del torero? Explique y argumente la respuesta y explique según el grupo cuál es la mejor opción.
4. ¿Afecta o afectaría en algo judicialmente que las palabras injuriosas se hayan realizado justo el día de su muerte?
5. ¿Afectaría en algo para una condena los insultos utilizados con independencia de las cuestiones controvertidas?
6. ¿Podría decir cuáles son los límites de la libertad de expresión?
7. Y por otra parte, la jurisprudencia siempre ha interpretado dichos derechos de forma constante o depende de los tipos de medios y la naturaleza del programa.
8. Realice una valoración del supuesto práctico y de la solución que le daría.

SUPUESTO 4

Un supuesto cantante de escaso talento y gran capacidad de eructar estu-pideces ha publicado un video en internet en el que insulta al presidente del Círculo Balear, al Rey Felipe VI, al Presidente de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares y a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado. Y además y esto es más grave, ha insultado gravemente a diferentes víctimas asesinadas por el Grapo y la banda terrorista ETA, mandando al mismo tiempo mensajes de apoyo a dichas bandas terroristas.

Por ejemplo, reproducimos una canción que muestra una sensibilidad a flor de piel y una calidad intelectual que hubiera hecho las delicias de Miguel de Cervantes:

"hijos de puta"; "Para no inmolarme necesito escribir, pero hay tanto hijo de puta que no merece vivir"; "Algún día haremos justicia, y diputados picarán piedra a la sierra todo el día"; "Manuela se tragara sus palabras, y comerá del suelo porque no le quedará otra"; "La constitución se viola como una puta, pero, como con Germán, los GRAPO tienen la culpa"; "Mataría a Sofía, pero antes, le haría ver como su hijo vive entre ratas"; "Licencia para matar, quedarán pocos vivos, acabaré con izquierda, PSOE, y también CiU"; "Merece la muerte todo aquel que se aprovecha de pisados, pobres, de quienes más lo necesitan"; "A mí me toca la polla, toda la AVT, no tienen empatía con los que no pueden pasar es mes". "Pero bueno, tenemos goma2 y amonal, y así llegará un día que explotadores volarán, tan alto como obreros de derechas que ahora son empresarios, les cortare el cuello como recortan salarios".

Podría resolver las siguientes cuestiones relativas a este supuesto práctico:

1. ¿Qué derechos fundamentales entran conflicto en el presente caso?
2. ¿Qué acciones judiciales podrían llevar a cabo las asociaciones de víctimas del terrorismo? ¿Podría explicar los diferentes delitos penales en los que incurre el pseudorapero y eructador profesional? Explique y argumente la respuesta y explique según el grupo cuál es la mejor opción.
3. ¿Se encuentran las supuestas canciones dentro de la libertad artística o de la libertad creativa del autor? Existe algún tipo de límite a esta libertad y a la libertad de expresión. Recoge la sentencia algún aspecto sobre la ponderación de derechos que entran en conflicto con la libertad de expresión.
4. Piensa que los hechos pueden ser objeto de condena de la Audiencia Nacional.
5. ¿Agotaría el caso una sentencia de la Audiencia Nacional?
6. Realice una valoración del supuesto práctico y de la solución que le daría.

SUPUESTO 5

El 6 de septiembre de 2011 D.F.C. y M.F.C. interpusieron demanda de juicio ordinario contra Ediciones El País, S.L., por vulneración del derecho al honor, a la intimidad y a la protección de datos de carácter personal (art. 18.1 y 4 CE). Según el escrito, el citado diario publicó, en los años ochenta, y en su edición impresa, el desmantelamiento de una red de tráfico de estupefacientes, en la que se hallaba implicado el familiar de un destacado cargo público y otros miembros de la clase alta de una localidad determinada. Entre ellos se encontraban las personas demandantes de amparo. La noticia —que identificaba a éstas por su nombre, apellidos y profesión— describía el *modus operandi* de la red, el ingreso en prisión de los partícipes, así como la condición de toxicómanas de las personas recurrentes que habrían sufrido, según la noticia, el síndrome de abstinencia durante su estancia en prisión. Veinte años más tarde, en 2007, “El País” estableció el acceso gratuito a su hemeroteca digital, contenida en el sitio web www.elpais.com. A partir de ese momento, al introducir los nombres y apellidos de quienes son recurrentes en amparo, en el principal proveedor de servicios de intermediación de búsqueda en Internet (www.google.com o www.google.es, en adelante Google), aparecía como primer resultado aquella noticia, y un extracto de la misma.

Cuando D.F.C. y M.F.C. tomaron conocimiento de ello, ante la advertencia de un tercero, solicitaron de “El País” cesara en el tratamiento de sus datos personales o que sustituyera en la noticia digital sus nombres y apellidos por las iniciales de estos, adoptando, en todo caso, las medidas tecnológicas necesarias para que la página web, donde se había publicado la noticia, no fuera indexada como resultado de la búsqueda en la red de información sobre las personas demandantes. Podría resolver las siguientes cuestiones relativas a este supuesto práctico:

1. ¿Qué derechos fundamentales entran conflicto en el presente caso?
2. ¿Qué acciones judiciales podría llevar a cabo D.F.C. y M.F.C.? Explique y argumente la respuesta y explique según el grupo cuál es la mejor opción.

3. En el caso concreto, además de la libertad de expresión, ¿qué derecho autónomo y específico es afectado directamente por la noticia?
4. ¿Afecta la publicación y digitalización de la noticia la actual Ley de Protección de Datos?
5. Qué ha argumentado la jurisprudencia civil sobre la ponderación entre los derechos fundamentales que entran en conflictos, especialmente en este supuesto donde existen diferentes derechos fundamentales autónomos (más de dos) que entran en conflicto.
6. ¿Qué bienes jurídicos pudieran ser ponderados en la sentencia?
7. Realice una valoración del supuesto práctico y de la solución que le daría.

6. CONCLUSIONES

La celebración del debate jurídico desarrollado es un método de valoración continua y activa para evaluar a los estudiantes y medir la asimilación de los conocimientos adquiridos desde una óptica teórica y práctica.

La metodología activa permite incorporar a la evaluación diferentes competencias como la adaptación a los conceptos jurídicos y la incorporación de un lenguaje legal que les familiarice con el análisis de casos reales, leyes y sentencias que permita a los estudiantes desenvolverse en un futuro profesional próximo.

Por último, el debate jurídico basado en la solución de casos emblemáticos ahonda en las condiciones del Grado en Ciencias de la Comunicación de desarrollar la capacidad de interpretar el Derecho de la Comunicación en un futuro inmediato para conocer de primera mano las conductas legales y legítimas y aquellas otras que se encuentran expresamente vedadas por el derecho español y europeo constitucional, civil y penal.

7. REFERENCIAS

- Agudo Zamora, M y Millione Fugalli, C. (2010). “La enseñanza práctica del sistema constitucional español de tutela de los derechos fundamentales como instrumento para la consecución de las competencias sistémicas e instrumentales en el marco del EEES”. *Revista General de Derecho Constitucional*, 9, 4ss.
- Álvarez Conde, E. (2015). *Manual de Derecho Constitucional*. Tecnos.
- González Rus, J. J. (2003). “Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro”. *Revista electrónica de ciencia penal y criminología*, 5, 1-21.
- López de Lerma Galán, J. (2020). “Narratividad y nuevas tecnologías como métodos de innovación docente en las ciencias jurídicas”. *Revista Docencia y Derecho*, 15, 17-31.
- Merchán Murillo, A. (2020). “¿Evaluación de competencias digitales en el grado en Derecho?”. En José Jesús Gázquez Linares (comp.), María del Mar Molero Jurado (comp.), África Martos Martínez (comp.), Ana Belén Barragán Martín (comp.), María del Mar Simón Márquez (comp.), María Sisto (comp.), Rosa María del Pino Salvador (comp.), Begoña María Tortosa Martínez (comp.). *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza*, 205-214.
- Pérez Giménez, M. T. (2021). “Rediseñar la docencia universitaria en época de pandemia”. En Carlos María López Espadafor (Director). *Innovación docente en Ciencias Sociales, Jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*. Dykinson, 232-238.
- Ortega Gutiérrez, D. (2017). *El Derecho a la comunicación. Un análisis jurídico-periodístico*. Servicio de Publicaciones Universidad Rey Juan Carlos.
- Romboli, S. (2019). “Innovación vs tradición en las clases prácticas de Derecho Constitucional: cuándo y cuánto es necesario ampliar la mirada”. *Revista Docencia y Derecho*, 13, 1-21.

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y SOCRATIVE EN DERECHO MERCANTIL

NEREA DÍAZ ORTIZ
Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

La tecnología ha supuesto un cambio en la vida de la sociedad, y de hecho, las nuevas generaciones de alumnos se caracterizan por sus conocimientos tecnológicos, así la generación Z, que es la que actualmente se encuentra estudiando en la universidad, es la primera cohorte que a una edad temprana han tenido acceso a las tecnologías. Pero, además, los futuros estudiantes universitarios, pertenecen a la generación *Alfa*, que son personas que han crecido en un mundo totalmente digital. Por tanto, hay que reconocer que la tecnología es la actualidad, y que, en consecuencia, en el aula ha de estar presente, porque, aunque en ocasiones supone consecuencias negativas, su utilización de forma correcta en el aula, potenciará el interés de los alumnos.

Además, junto con estos cambios tecnológicos se ha de tener en cuenta los diferentes contextos o situaciones económicos-financieras que han tenido que vivir a temprana edad, además, de la pandemia de la Covid-19.

Todos estos factores o causas han contribuido a que los estudiantes posean unas características especiales. De hecho, ha provocado que en relación con algunas asignaturas los alumnos no consideren necesario acudir a las clases presencialmente, ya que tienen acceso a los conocimientos a través de internet, además tienen acceso a libros gracias a la biblioteca de la facultad, o, simplemente, porque tienen acceso a apuntes de antiguos alumnos. Esta desmotivación de los alumnos, no solo les perjudica durante el curso académico, ya que también tendrá consecuencias en un futuro cercano cuando se inicien en el mundo laboral. Al fin y al

cabo, durante el periodo formativo hay que potenciar que los alumnos adquieran el mayor número de conocimientos posibles, y que además, su actitud sea activa y positiva, ya que esto permitirá que en el futuro cuando en su puesto de trabajo se tengan que enfrentar a la realidad, conozcan todo aquello que han de saber y consultar para resolverlo, y así evitar situaciones en las que se paralicen al no saber con seguridad cuales han de ser los pasos a seguir.

Por todo ello, las clases magistrales son insuficientes para motivar a los alumnos, ya que tal y como se ha dicho, muchos alumnos han dejado de acudir al aula, y la gran mayoría de los alumnos que acuden a las aulas no lo hacen con interés por aprender y profundizar en la materia objeto de estudio, simplemente, en muchas ocasiones, acuden con la única finalidad de copiar palabra por palabra el PowerPoint que utiliza el profesor, que serán sus apuntes para estudiar la asignatura. Hay que destacar que se está haciendo referencia a las clases desarrolladas en ciencias jurídicas, ya sea en el Grado en Derecho, ya sea en el Grado en Relaciones Laborales, en ambos casos, se está ante ámbitos en los que las asignaturas no se caracterizan por ser problemas matemáticos con una respuesta única, son ámbitos en los que las respuestas no son cerradas, como siempre se dice, son ciencias que se han de analizar desde el punto de vista de la escala de grises, y no desde el negro, o, el blanco. Es decir, es necesario potenciar el pensamiento crítico de los alumnos, y evitar que sean meras máquinas que memorizan palabra por palabra sus apuntes sin comprender las consecuencias prácticas de aquello que estudian en el día a día de las personas, porque tal y como se sabe, el derecho está presente en la vida de las personas desde que uno se levanta hasta que uno se acuesta.

Por ello, es necesario analizar cuáles podrían ser las posibles soluciones a este problema, para conseguir que los alumnos acudan a las clases con interés y motivación, y que, a su vez, consigan adquirir las competencias necesarias.

2. OBJETIVOS

- El primer gran objetivo es **conseguir que los alumnos acudan a las clases**, y así evitar, que se preparen las clases por si mismos, o, que simplemente se estudien apuntes de alumnos de otros años, y que, además, acudan al aula porque consideren que es necesario y enriquecedor para su formación.
- El segundo objetivo está relacionado con el anterior, ya que no solo se pretende conseguir que los alumnos acudan presencialmente al aula, sino que **además acudan motivados**, para así, poder **captar su atención e interés** y que adquieran el mayor número de competencias y conocimientos posibles. En relación con este objetivo hay que tener en cuenta que la participación de los alumnos cada vez es menor, ya que bien sea por falta de motivación, bien sea por timidez, les cuesta mucho hablar en público, de forma que no plantean las diferentes dudas que les surgen, y a su vez, los profesores se ven en una situación complicada en la que no quieren preguntar de forma directa a los alumnos para no ponerles en una situación de incomodidad, y que en muchas ocasiones, puede provocar que el alumno no vuelva a acudir a las clases de dicha asignatura. Por ello, es necesario crear un ambiente que sea adecuado y propenso a la participación libre de los alumnos.
- Otro de los objetivos que se pretende conseguir, y que depende del profesorado es no solo transmitir los conocimientos, sino que los mismos han de estar **enfocados eminentemente al ámbito práctico**, para así, cuando en un futuro comiencen a desarrollar una actividad laboral los conocimientos que han adquirido les permita ejercer su actividad, y no que únicamente tengan conocimientos teóricos pero que no sepan cómo actuar ante los diferentes problemas.
- Además, tal y como se analizará con posterioridad en la formación de los alumnos es necesario el **trabajo en equipo**, ya que somos seres sociales, formamos parte de la sociedad, y

únicamente el trabajo individual no es suficiente, pero, también, se ha de reconocer que es necesario organizarlo de forma correcta, porque el trabajo en equipo también puede presentar más inconvenientes que ventajas si no se realiza de la forma correcta.

En definitiva, los grandes objetivos son conseguir que los alumnos acudan a las clases; que acudan motivados y con interés en aprender, y todo ello, en consecuencia, hará que los alumnos participen en mayor medida; que las clases estén enfocadas al ámbito práctico; y potenciar el trabajo en equipo.

Se pretende conseguir todos estos objetivos mediante la metodología que se basa en intentar conseguir que las clases se adapten a las necesidades de los alumnos, ya que actualmente únicamente las clases magistrales no son suficientes. Concretamente, se procede a analizar la inclusión de dos actividades que se consideran que pueden ser adecuadas para la consecución de los objetivos propuestos, que son el aprendizaje basado en problemas y los tests de autoevaluación, mediante la utilización de la herramienta digital denominada *Socrative*.

3. METODOLOGÍA

La metodología que se procede a presentar se realizará en la asignatura *Elementos de Derecho de la Empresa*, que es una asignatura se imparte en el segundo curso del Grado de Relaciones Laborales y en el tercer curso del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Relaciones Laborales en la Universidad de Cantabria. Para poder conseguir los objetivos propuestos es necesaria la modificación tanto de la parte teórica como de la parte práctica de la asignatura.

3.1. UTILIZACIÓN DE SOCRATIVE

Se propone la inclusión de una herramienta digital denominada *Socrative* que es una aplicación gratuita que permite realizar actividades diferentes, y que, en definitiva, consigue dicha motivación a la que se ha hecho referencia. Entre las distintas actividades que se pueden realizar con esta herramienta está el simple cuestionario (“*Quiz*”); el cuestionario con

cuenta atrás (“*Space Race*”); y el cuestionario con ranking de resultados (“*Exit Ticket*”). A su vez, también se puede elegir el tipo de respuesta, de forma que sea de respuesta múltiple (“*Multiple Choice*”); verdadero o falso (“*True or False*”) y la respuesta corta (“*Short Answer*”).

Se ha seleccionado esta herramienta porque entre otras ventajas no es necesario que cada alumno tenga que crearse un perfil personal para poder responder a las preguntas, basta con que el docente tenga un perfil; además de que es una herramienta que es fácil de utilizar; permite la realización de diferentes actividades; permite conocer si los alumnos están entendiendo la clase en pocos segundos, ya que cuando se pregunta de forma oral, no existe garantía de que así sea, ya que muchos alumnos son tímidos, y siempre existe el miedo de preguntar algo que se considera que es una tontería; potencia la participación, ya que generalmente en el aula siempre son las mismas personas las que participan, en cambio, en este caso, todos los alumnos han de responder el cuestionario; y, en definitiva, se consigue que la clase se vuelva más dinámica.

En cambio, se pueden identificar una desventaja, que es evidente, y es que no se puede usar sin internet, pero, también, hay que reconocer que en muy pocas ocasiones la conexión Wi-fi de la facultad falla.

Aunque existen una gran variedad de herramientas digitales, se considera que *Socrative* es la más adecuada para el uso que se va a hacer de la misma en el aula, además, de que tal y como se puede observar el número de ventajas es considerablemente superior al número de inconvenientes.

3.1.1. Cómo hacer uso de la herramienta en la asignatura

Su utilización se circunscribe a la parte teórica de la asignatura, y esto es así como consecuencia de que el temario de la asignatura actualmente se divide en las siguientes lecciones: mercado; la competencia en el mercado; el empresario (concepto, clases y responsabilidad); el empresario individual y empresario persona jurídica; los colaboradores del empresario; propiedad industrial (marcas y otros signos distintivos); propiedad industrial (protección de las creaciones industriales); y contratación mercantil.

Como se puede observar la materia que se imparte es muy heterogénea, y por ello, es necesario que los alumnos tengan conocimientos sobre materias, que, aunque estén relacionadas, son muy diferentes. Esto permite concluir que las clases magistrales son indispensables, como consecuencia de que es necesario que los alumnos posean los conocimientos, aunque sean básicos, de cada uno de los temas a los que se ha hecho referencia. Entonces, para motivar a los alumnos, y que, a su vez, no suponga una merma en sus conocimientos, y a su vez, para potenciar su participación en el aula, se considera que con la inclusión de esta herramienta digital se cumplen dichos objetivos.

Concretamente lo que se propone es que, una vez impartida la materia, y por tanto, en los últimos minutos de clase, los alumnos realicen un *Socrative*, para ello, solo es necesario que en ese momento tengan un móvil, tablet u ordenador, y que introduzcan el código que el profesor les comunicará.

Con carácter general se utilizará la herramienta de esta forma, pero, también, se propone, que, en un par de ocasiones durante el cuatrimestre, se realice con carácter previo al inicio de la impartición de la clase. Para poder realizarlo de esta manera, el día anterior a la clase, se tendrá que remitir a los alumnos al estudio de determinada materia para que así, sean ellos mismos los que se preparen aunque no sea en profundidad parte del temario, y de esta forma, cuando ese día acudan al aula, primero se realizará el test, para conocer si realmente han realizado la tarea encomendada y si han entendido esa parte del temario, para después, continuar con la clase, y ya en ese momento, profundizar sobre la materia. Por ello, esta forma de impartir la materia se tendrá que realizar en relación con aquella parte del temario que se considere esencial, ya que no solo se explicarán los conceptos de forma básica, sino que la finalidad es conseguir profundizar, y así, que el conocimiento que tengan los alumnos sobre la materia sea mayor.

Además, se considera adecuado que la participación en esta actividad tenga su repercusión en la nota de la asignatura, así se propone que el 10% de la asignatura se corresponda con los *Socrative* realizados a lo largo del cuatrimestre. De tal forma que en cada caso en concreto dependerá del número de preguntas y de la actividad en concreto

propuesta, pero si por ejemplo, se propone un simple cuestionario, conformado por preguntas de respuesta múltiple, o de verdadero y falso, se considera que se ha superado la actividad si se responde correctamente a mínimo cuatro de cinco preguntas. Puede parecer que resultará muy complicado responder correctamente a tantas preguntas, pero, en realidad no será así, porque lo que se pretende es afianzar los conocimientos que han sido explicados minutos antes en el aula, y por tanto, serán preguntas sencillas pero enfocadas al ámbito práctico, por tanto, si han prestado atención durante la impartición de la clase, les resultará relativamente sencillo responder de forma adecuada.

Aunque el objetivo principal que se pretende conseguir con esta actividad es garantizar la motivación de los alumnos, de forma que en clase estén atentos y mostrando interés, también permite obtener otros objetivos, así al utilizar esta herramienta al finalizar la clase, permitirá afianzar los conocimientos adquiridos, y además, que de esta manera se obtenga de forma muy sencilla parte de la nota de la asignatura, también hay que reconocer, que la utilización de esta herramienta también permite obtener más información al profesor. Es decir, no solo permite que los alumnos afiancen conocimientos, sino que también permite que el profesor conozca si realmente la forma que se está utilizando para explicar es la correcta, o, si en cambio, se puede detectar que los alumnos no entienden las explicaciones. En caso de que se identifique que una determinada explicación no ha sido entendida de manera correcta, en la siguiente clase, el profesor tendrá que volver a explicar dicha cuestión desde otra perspectiva, para así, conseguir que los alumnos ya en esa segunda ocasión comprendan la explicación. En definitiva, la utilización de esta herramienta presenta ventajas, pero no solo para los alumnos, sino que también, presenta ventajas para el profesorado.

3.2. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

La actividad propuesta anteriormente afecta a la parte teórica de la asignatura y se basa en el trabajo individual, pero, hay que tener en cuenta que igual de importante es el trabajo en equipo, por esta razón, se propone la siguiente actividad. Ya que el trabajo en equipo es una pieza clave en el trabajo actual, y la universidad tiene que intentar preparar a

los alumnos para su futuro laboral, no simplemente transmitirle conocimientos. Hay que reconocer que en ocasiones el trabajo en equipo no es positivo, como consecuencia de que parte de los alumnos se aprovechan de esta situación y adoptan posiciones pasivas, y únicamente se aprovechan del trabajo ajeno, pero, la actividad que se propone impide situaciones como las descritas.

En relación con la conformación de los grupos en este caso no es necesario analizar cuál ha de ser el criterio, esto es así, en la medida en que esta actividad se basa en que con carácter previo a la reunión, es necesario el trabajo individual del alumno en su casa que ha de analizar las posibles soluciones, o, los posibles problemas que identifica para poder dar solución al problema planteado, y ya es con posterioridad, en el aula en el que simplemente se ponen en común los diferentes problemas y soluciones encontrados. Por tanto, el trabajo en equipo se realiza únicamente en el aula en el que se encuentra el profesor como observador, y por ello, no es tan relevante la conformación de los grupos a la hora de que puedan perjudicar a determinados miembros del grupo si alguno de los alumnos no realiza su parte del trabajo. En definitiva, esta actividad se corresponde con una mezcla entre el trabajo individual del alumno, realizado en su casa, y por otro lado, el trabajo en equipo realizado en el aula.

Esta actividad es una forma de que los alumnos pierdan el miedo a hablar en público, además, de que permite que los alumnos al poner en común aquello en lo que han pensado, se den cuenta de que quizá algo que consideraban una barbaridad y que era una idea que habían desechado, en cambio, era una buena idea. Esto lo que permite es aumentar la confianza en sí mismo. A su vez, permite que los alumnos se den cuenta de que al relacionar las ideas que presenta cada uno de los miembros del equipo, se pueda dar una solución más o menos correcta al problema.

3.2.1. Cómo hacer uso de esta actividad en la asignatura

Su implementación se propone en la parte práctica de la asignatura, de esta forma parte de las horas de prácticas se utilizarán para el aprendizaje basado en problemas.

Para ello, con un periodo de antelación suficiente, mínimo una semana, se enviarán por correo electrónico los distintos supuestos de hecho. Así, cada alumno tendrá que analizar el supuesto de hecho, identificando los distintos problemas, y buscando legislación y jurisprudencia que resulte aplicable. De forma que posteriormente en el aula los alumnos pondrán en común las distintas ideas. Además, el profesor será un mero observador y no intervendrá hasta el final de la clase, que será entonces cuando analice que ideas sí que podrían resultar aplicables, y cuales, en cambio, se consideran que por ciertos matices no serían la solución al problema propuesto.

Hay que tener en cuenta que estos supuestos de hecho tendrán una dificultad elevada, en el sentido de que no serán casos que tengan una fácil solución, ya que en muchas ocasiones los tribunales no se habrán pronunciado sobre el tema, o, si lo han hecho, ha sido de forma transversal, o, contradictoria. Por tanto, lo que se pretende con esta actividad no es una solución única y cerrada de los distintos problemas propuestos, sino que lo que se quiere conseguir es incentivar el pensamiento crítico de los alumnos, que tendrán que relacionar lo visto en clase con supuestos de hecho que se corresponden con la vida cotidiana de las personas.

Además, el hecho de que esté presente el profesor, pero únicamente como observador, potencia que los alumnos participen, ya que no solo será necesario que cada uno de los alumnos haga referencia a las ideas que se le han ocurrido, sino que también es necesario, que se nombre a un portavoz, que será la persona que al final de la clase le comunicó al profesor la conclusión a la que han llegado como equipo. A su vez, este portavoz tendrá que realizar las anotaciones que considere oportunas para con posterioridad plantear de forma correcta la opinión del resto de sus compañeros.

Tal y como se ha explicado con anterioridad, resulta necesario que la participación en esta parte de la asignatura tenga sus consecuencias en la determinación de la nota de la asignatura. Quizá, en este caso, se considera que lo más adecuado es que se corresponda con el 5% de la nota, que, aunque aparentemente resulte, una parte muy reducida de la nota, en muchas ocasiones, puede suponer un aprobado o un sobresaliente. Se considera que este es el porcentaje más adecuado porque es una actividad en la que los problemas que se plantean se caracterizan por ser muy

complejos, y que, en definitiva, en esta parte de la asignatura, lo que se quiere conseguir es un pensamiento crítico por parte de los alumnos y el trabajo en equipo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La metodología descrita no se ha podido desarrollar, por lo que, no es posible hacer referencia a los resultados concretos obtenidos. Se está ante una metodología que se considera por la autora que sería positiva su puesta en práctica, ya que permitiría la consecución de los objetivos que se han descrito, es decir, permitiría que los alumnos acudiesen a las clases, que, a su vez, lo hiciesen de forma motivada, que además, las clases estarían enfocadas al ámbito práctico, y se potenciaría el trabajo en equipo. Además, los cambios introducidos no son drásticos, ya que continuarán las clases magistrales, y únicamente al finalizar la clase, en los últimos minutos, se desarrollará la actividad, y en segundo lugar, en relación con la parte práctica de la asignatura únicamente consistirá en utilizar ciertas horas de dichas clases para realizar una actividad de aprendizaje basado en problemas. Por tanto, son pequeños cambios que permitirán la consecución de los objetivos propuestos, sin que sea necesario un gran esfuerzo por parte del profesorado.

5. CONCLUSIONES

La sociedad ha cambiado, y en consecuencia, la mentalidad de los alumnos también, y por ello, las clases no pueden basarse únicamente en clases magistrales cuya fundamentación principal sea la teoría, es necesario que la universidad se adapte a las necesidades que requieren los alumnos. Pero, también hay que reconocer, que, en el ámbito de las ciencias jurídicas, las clases magistrales son fundamentales, porque una buena base teoría es la clave para ser un buen profesional, sin conocimientos teóricos, no se podrán resolver los problemas que se plantean de forma adecuada. Aunque las clases magistrales sean fundamentales, también es cierto, que una metodología basada únicamente en las mismas no es suficiente actualmente, es necesario introducir modificaciones para que la impartición de la asignatura no sea únicamente teórica.

Por todo ello, en el presente trabajo se plantea una metodología para implementar en una asignatura que se imparte en el *Grado de Relaciones Laborales* y en el *Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Relaciones Laborales*, que se denomina *Elementos de Derecho de la Empresa*, y en la que la materia a impartir es muy heterogénea, y en consecuencia, es necesario que los alumnos posean conocimientos, aunque sean básicos de muchas cuestiones que aún todas ellas están relacionadas, presentan su propio régimen jurídico.

Para ello, en primer lugar, se ha propuesto la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula, concretamente la utilización de la herramienta denominada *Socrative* en el contexto teórico de la asignatura. De esta manera se potencia que los alumnos acudan al aula ya que parte de la asignatura, concretamente un 10%, se corresponde con esta actividad. Pero, además, permite que los alumnos puedan comprobar si han entendido la explicación, o, si en cambio, tienen dudas, y a su vez, el profesorado también va a conocer cuáles son los aspectos que se han de volver a explicar o matizar para que se comprendan de la manera correcta. La utilización de esta herramienta se considera que presenta muchas ventajas, entre otras, se ha de destacar que es sencilla de utilizar y que todos los alumnos tienen fácil acceso a la misma, ya sea a través del móvil, iPad/tablet u ordenador. Lo que se propone con carácter general es que se utilice la herramienta una vez finalizada la explicación, es decir, en los últimos cinco minutos de la clase. Pero, también se propone, que de manera excepcional, sea al contrario, es decir, que se remita a los estudiantes a ciertos materiales o al estudio personal de determina materia y al inicio de la clase se realizará un *Socrative* para así conocer cuáles son los conocimientos que no son necesarios explicar, y cuales, en cambio, sí que son necesarios de explicar. Esta segunda manera de utilizar la herramienta permite tener más tiempo en el aula para profundizar en las materias objeto de estudio.

En segundo lugar, se propone la inclusión del aprendizaje basado en problemas en el contexto práctico de la asignatura, ya que se considera que en la formación es esencial el trabajo en equipo. Pero, también es cierto, que el trabajo en equipo puede presentar ciertos inconvenientes o problemas, y se considera que esta actividad permite mitigar, e, incluso, eliminar los mismos, y esto es así, en la medida en que es necesario el

trabajo individual en casa por parte de cada alumno. Es decir, se remite el caso práctico, y cada alumno en su casa ha de analizar los diferentes problemas, e intentar buscar distintas soluciones. Mientras que el trabajo en equipo se desarrolla en el propio aula, siendo el profesor un mero observador, y teniendo que analizar las distintas opciones que presenten sus compañeros para al finalizar intentar dar una o varias respuestas a los problemas planteados. Hay que tener en cuenta que se está ante una actividad en la que los problemas planteados se caracterizan por no tener una solución concreta, todo lo contrario, son problemas que todavía no han sido resuelto por los tribunales, o, lo han sido, pero de forma transversal o contradictoria. Por tanto, con esta actividad se consigue potenciar el trabajo en equipo, y a su vez, el pensamiento crítico.

En definitiva, se considera que con la inclusión de estas actividades que complementan a las clases magistrales, permiten que los alumnos tengan un mayor interés por la asignatura, y en consecuencia, al aumentar su motivación y atención, adquieren un mayor grado de competencias.

6. REFERENCIAS

- Fernández, S. (2020). La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de socrative: la experiencia en la asignatura derecho del trabajo y de la seguridad social. Universitat Oberta de Catalunya, UOC-Huygens.
- González, T. (2018). Otra forma de enseñar y aprender Derecho es posible. Universitat Jaume I, Servei de Comunicació i Publicacions.
- Jarne, P. (2020). La enseñanza del Derecho Mercantil a través del aprendizaje basado en problemas y de la actualidad jurídica. *Docencia y Derecho*. 29-40.
- Moya, M.M. y Soler, C. (2018). La gamificación mediante herramientas virtuales de respuesta de audiencia: la experiencia de Socrative y Kahoot. Octaedro.
- Pacheco, M. y López, I. (2012). El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza del derecho mercantil. Edición digital @tres.
- Recio, M.A. (2013). El aprendizaje basado en la resolución de problemas: una experiencia práctica. *Docencia y Derecho*. 1-7.
- Rey, J.L. (2017). “Socrative” como forma de incorporar el uso del móvil a las tareas de aprendizaje. Huygens.

SECCIÓN II

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO A TRAVÉS DEL AULA
INVERTIDA Y OTRAS METODOLOGÍAS DOCENTES

LA CLASE INVERTIDA EN DERECHO COMUNITARIO EUROPEO ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ORALES

ARMANDO ÁLVAREZ ALVITE
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

En el sistema universitario actual, la utilización del tradicional método de la clase magistral no satisface plenamente las expectativas de los estudiantes. Este modelo tampoco parece cumplir con los estándares actuales del desarrollo de competencias en el alumnado.

Los cambios que ha experimentado la universidad española en las últimas décadas han traído consigo una consecuente y necesaria transformación de la metodología docente. El Plan Bolonia de 1999 supuso concretamente la introducción de la evaluación continua y de la enseñanza práctica en las aulas universitarias.

Asimismo, este proceso significó la implantación del sistema común de créditos (ECTS), una importante reforma en la financiación de las universidades, así como la instauración del aprendizaje permanente.

Por otro lado, en la sociedad digital actual, el profesorado universitario ha de estar familiarizado también con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Desde hace años, la revolución tecnológica ha llegado a las aulas y los docentes no deben ignorarlo. Esto, ha provocado la aparición de nuevos métodos de impartición de la docencia como pueden ser las simulaciones, la gamificación, el aprendizaje basado en problemas, las píldoras de conocimiento, el aula invertida o *flipped classroom*, entre otros.

Esta revolución tecnológica también ha supuesto que la información se encuentre más fácilmente disponible para el estudiante. El profesor del siglo XXI ha pasado de ser un proveedor de conocimiento para convertirse en un guía que apoya o asiste a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el alumno ha pasado de tener un rol pasivo a participar activamente en la clase. Es el estudiante por sí mismo quién aprende y descubre conceptos y teorías. No obstante, el profesor debe diseñar las sesiones para que los alumnos formulen preguntas, para que muestren interés y para que realicen las búsquedas en los lugares adecuados. Esto es, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes deben contribuir a la consecución por parte de los estudiantes de las competencias previstas en las materias de las que son responsables, empleando para este fin las metodologías más adecuadas.

2. OBJETIVOS

La idea de la propuesta que presentamos en este trabajo radica en que el sistema de evaluación de la asignatura de Derecho Comunitario Europeo, en el Grado en Derecho de la Universidad de León, establece que los alumnos han de superar una prueba final oral de la materia.

Una adecuada capacidad para hablar en público se traduce en mayor autoconfianza, en una mayor habilidad deductiva, así como en una mejora ostensible en la capacidad de liderazgo. Esta destreza es especialmente interesante para el jurista.

Las posibilidades laborales del Grado en Derecho son muy diversas. Con todo, muchas de estas salidas profesionales, como el ejercicio de la abogacía, actividades docentes o las propias pruebas orales preceptivas en un número importante de oposiciones públicas, requieren que la competencia discursiva forme parte indiscutible del currículo del Grado en Derecho. Con el fin de lograr esta competencia, los exámenes orales figuran como modalidad evaluativa en diversas asignaturas impartidas en las facultades de Derecho.

La asignatura en la que se plantea la propuesta se encuentra incardinada dentro del primer año del Grado en Derecho, efectivamente constituye una de las primeras experiencias que tiene el estudiante (si no la primera) ante una prueba de semejantes características.

Además, es por todos conocido que la participación en el aula por parte de los estudiantes en titulaciones como la del Grado en Derecho puede resultar en algunas ocasiones bastante difícil.

A través del aula invertida en Derecho Comunitario Europeo, se pretende que el estudiante disponga de una experiencia previa a la realización del examen final de la asignatura. En este tipo de pruebas los estudiantes suelen estar más nerviosos, pues han de exponer los temas directamente ante el profesor que habrá de evaluarle. De esta manera, el alumno ya contará con un “ensayo” previo al día de la realización de esa prueba final. Así, se busca que el estudiante acuda a la prueba con una presión mucho menor.

Por otro lado, la realización de esta actividad persigue que el estudiante interiorice los conceptos de la asignatura a través de una exposición oral en el aula. Así, simultáneamente, se lograría que el estudiante tomase un rol más activo en el desarrollo de la asignatura.

El objetivo fundamental en definitiva de esta propuesta es la preparación del examen final oral de la asignatura de Derecho Comunitario Europeo, no solo fuera del aula, sino también dentro de esta. La experiencia de aprendizaje pretende mejorar la competencia oral del estudiante y, paralelamente, incrementar la motivación del alumno por la materia.

3. METODOLOGÍA

3.1. ORGANIZACIÓN DE LA ASIGNATURA DE DERECHO COMUNITARIO EUROPEO

Actualmente, la asignatura de Derecho Comunitario Europeo en la Universidad de León se imparte dentro del segundo cuatrimestre del primer curso del Grado en Derecho.

La asignatura consta de 20 temas divididos en tres bloques. En primer lugar, encontraríamos la parte relativa a la génesis de las comunidades europeas y sus aspectos generales. En segundo lugar, tendríamos la parte institucional de la Unión Europea (UE) y, por último, estaría la sección relativa al ordenamiento jurídico de la UE.

La actividad propuesta en este estudio girará en torno a la parte institucional de la asignatura, es decir, al segundo bloque de esta. Esto se debe a que esta sección se desarrolla académicamente en el ecuador del cuatrimestre y, además, sus contenidos son más asequibles para los estudiantes, comparándolos con los de la tercera parte de la materia. Tal y como destacan Nawi *et al.* (2015), no todas las lecciones de una asignatura tienen que ser en forma de aula invertida. Hay ciertos temas que, por su contenido, van a ser comprendidos mejor por los estudiantes fuera de este método de aprendizaje.

El bloque institucional de la asignatura está compuesto por los temas 6 a 13, conformando una visión general sobre las 7 instituciones de la Unión Europea: Consejo, Comisión, Parlamento, Consejo Europeo, Tribunal de Justicia de la Unión Europea, Banco Central Europeo y Tribunal de Cuentas.

Asimismo, el tema 6 consiste en una pequeña introducción al sistema institucional de la UE y el tema 13 trata sobre los órganos subsidiarios de la Unión (Comité Económico y Social, Comité de las Regiones y Banco Europeo de Inversiones).

3.2. PRINCIPIOS Y OPORTUNIDADES DEL AULA INVERTIDA

3.2.1. Características básicas del método de aprendizaje del aula invertida

Varios han sido los estudios que han constatado que el formato tradicional de clases magistrales en las facultades puede ser sustituido perfectamente por los formatos del aula invertida. Se produce así un cambio en la forma de aprendizaje. El estudiante pasa de ocupar un rol pasivo en el que simplemente recibe la información, a posicionarse en un rol activo, donde trabaja él mismo en un ejercicio o tarea para la comprensión del

concepto. Asimismo, estos estudios han demostrado que el aula invertida fomenta la relación profesor-alumno. Esto puede deberse a que el profesor actúa como un guía, facilitando el debate y proporcionando un mayor apoyo a los estudiantes, comparándolo con la tradicional sesión magistral (Murray *et al.*, 2019).

El uso de las modalidades *flipped* se describe a menudo como una respuesta pedagógica a los diferentes contextos sociotecnológicos de los estudiantes *millennials*. Efectivamente, algunos autores asocian a esta generación con estilos de aprendizaje muy diferentes a los de las generaciones anteriores (Jochelson y Ireland, 2018).

El método de aprendizaje de la clase invertida se describió por primera vez como aquel donde las clases se trasladan fuera del aula y los “deberes” al aula. Este modelo nace como consecuencia de la constatación del hecho de que los estudiantes podían obtener fácilmente los apuntes de las asignaturas en línea (Nawi *et al.*, 2015).

Ciertamente, el término “aula invertida” se refiere a la idea de que el aula tradicional se invierte (Schaffzin, 2016). Se evidencia que, en el modelo de clase tradicional, los profesores dedican la mayor parte de su tiempo a transmitir información. Por su parte, los alumnos pasan la mayor parte de la clase tomando notas. Como consecuencia, los profesores tienen poco tiempo para ayudarles a conectar los puntos de análisis.

Una descripción simplificada de una clase invertida sería aquella en la que la sesión del profesor se imparte en casa y los deberes del alumno se hacen en clase. El tiempo de clase puede entonces centrarse en actividades que mejoren el entorno general de aprendizaje (Slomanson, 2014).

Esto permite al profesor, como apunta Sankoff (2014), utilizar métodos de enseñanza no tradicionales, principalmente porque ya no es necesario dedicar tanto tiempo y energía a transmitir los conocimientos básicos a los alumnos.

Se trata de un modelo en el que predominan las actividades de naturaleza constructivista. A diferencia de la clase tradicional, en la que los alumnos repiten la información recién adquirida en pruebas o exámenes, con este método los alumnos interiorizan y transforman la nueva

información mientras desarrollan nuevas formas de comprensión. Se trata de una técnica de “andamiaje” que desarrolla las habilidades de pensamiento de los estudiantes y los forma para que se conviertan en aprendices responsables e independientes. Por su parte, el profesor actúa de tal manera que incita a los alumnos a sentirse atraídos por las preguntas, a que expresen sus opiniones y a que se impliquen en su aprendizaje. Todo ello en lugar de proporcionarles información y limitarse a pedirles las respuestas correctas. Así señalan Nawi *et al.* (2015), la clase invertida se considera una técnica de andamiaje porque “construye” el conocimiento de un determinado tema que se aplicará más tarde dentro del aula.

3.2.2. Particularidades de la *flipped classroom*

El componente clave de un aula invertida es trasladar la entrega de contenidos básicos fuera de los límites del tiempo de clase. Esto libera el tiempo de clase para utilizarlo como un “foro” para que los estudiantes practiquen, apliquen y demuestren el dominio de los contenidos de la clase. De este modo, los profesores y los estudiantes colaboran entre sí y se centran en los temas necesarios para garantizar una mejor comprensión del contenido del curso. Este modelo supone un “reajuste” tanto para los estudiantes como para el profesor, ya que este último pasa de ser la fuente del conocimiento a convertirse en un guía para los primeros (Alexander, 2018).

Se trata entonces, como subrayan Murray *et al.*, (2019), de un método de aprendizaje centrado en el estudiante. Este va a ocupar ahora un rol activo, al contrario de lo que sucedía en las sesiones magistrales ya mencionadas. El aprendizaje activo asegura que los alumnos se dividan en grupos pequeños y que los profesores sean “facilitadores” o guías. Asimismo, proporciona oportunidades para la obtención de nuevo material mediante el “aprendizaje autodirigido”. De esta forma, el tiempo de clase se mantiene centrado en el estudiante (Sankoff y Forcese, 2015).

Señalan Engel, *et al.*, (2017) que, si situáramos el aula invertida dentro del contexto de la taxonomía de Bloom sobre los objetivos cognitivos del aprendizaje, que son (1) recordar, (2) comprender, (3) aplicar, (4) analizar, (5) evaluar, y (6) adaptar/crear, los niveles uno y dos tendrían

lugar fuera del horario de clase, y las actividades en clase se centrarían en los cuatro niveles restantes.

Desde un punto de vista pedagógico, para Abeysekera y Dawson (2015), los elementos que sustentan una clase invertida son los siguientes:

- El desplazamiento de la enseñanza de transmisión de información fuera del aula.
- El uso del tiempo de clase para actividades de aprendizaje activas y sociales.
- El requisito de que los estudiantes realicen actividades previas o posteriores a la clase, para beneficiarse plenamente del trabajo en clase.

En este sentido, Schaffzin (2016, p. 665), considera que los estudiantes entran en el aula con una mayor comprensión de la materia de la que tendrían al acudir a una clase tradicional, al menos en teoría.

Con todo, una clase invertida debe implementarse con cautela. Es necesario garantizar que las actividades en clase supongan realmente un aprendizaje activo y se integren en la estructura general del curso. Por otro lado, la participación del estudiante es esencial, así como la comprensión de los temas por parte de este (Murray *et al.*, 2019).

Destaca también la necesidad de una fase previa al desarrollo de la actividad. En esta etapa, tal y como insiste Alexander (2018, p, 281), “no se trata solamente de describir la actividad a los alumnos, sino también de que el profesor prepare minuciosamente cómo va a ser el desarrollo de la misma”. De esta forma, el aula invertida incluiría una etapa preliminar en la que se planifica el desarrollo de la actividad y su explicación a los estudiantes. Con posterioridad, tendría lugar la clase propiamente dicha en la que se realiza la actividad y, por último, la postclase, donde se llevará a cabo la evaluación (Van Thien, 2021).

3.2.3. Planificación de la clase invertida

En lo que respecta a la organización de la actividad, los estudiantes se dividirán en grupos de cinco personas. Los propios estudiantes elegirán a sus compañeros.

Pensemos en un aula habitual en la que contamos con 40 estudiantes. De esta forma tendríamos 8 grupos de trabajo. A cada grupo le corresponderá exponer un tema de ese segundo bloque de contenidos al que hemos hecho referencia en el apartado 3.1. El temario se asignará por sorteo.

En el caso de que el número de estudiantes fuera mayor o menor al indicado, se adaptaría el número de los integrantes de los grupos.

Dentro de cada grupo, los estudiantes explicarán las diferentes secciones del tema que corresponda. Por ejemplo, en el supuesto de que al grupo en cuestión le haya correspondido la presentación del tema 10, relativo a la Comisión Europea, cada integrante del grupo se habrá de responsabilizar del desarrollo de uno o varios epígrafes de dicho tema, tal y como se detalla en la Guía docente de la asignatura.

En este hipotético supuesto, un alumno explicaría la composición, organización y funcionamiento de la Comisión, mientras que otro hablaría sobre las competencias normativas y ejecutivas de esta institución, etc. De este modo, cada uno de los alumnos que conforma el grupo participa en la actividad de forma significativa y equilibrada.

Destaca también de forma crucial la fase preliminar que se produce con anterioridad a la exposición de los temas por parte de los grupos. En esta etapa previa, el profesor ha de explicar con detenimiento a los estudiantes las características con las que ha de contar una buena exposición oral. Estas son la utilización de un lenguaje, un tono de voz y una dicción adecuadas. Son necesarias también la fluidez, la coherencia, el ritmo expositivo y la claridad. Esta fase previa se llevará a cabo en dos sesiones de clase.

Igualmente, dentro de esta fase previa, a través de sesiones individualizadas con cada uno de los grupos, el profesor ha de proporcionar primeramente a los alumnos los materiales necesarios para que estos puedan preparar adecuadamente los contenidos asignados. Se trata aquí de facilitar no solamente bibliografía, sino también material audiovisual

disponible en las páginas oficiales de las instituciones de la UE, así como esquemas básicos del funcionamiento y composición de estas.

Asimismo, en este caso pondríamos a disposición de los estudiantes los vídeos que fueron grabados por el profesor durante el curso académico 2019/2020, como consecuencia del confinamiento a causa de la pandemia de COVID-19. Se trata de vídeos cortos (con una duración no superior a 15 minutos), en los que se condensan los aspectos fundamentales de cada tema.

Consideramos que en este último punto es relevante incidir. A buen seguro, los estudiantes encontrarán este tipo de contenido audiovisual más estimulante y atractivo. Asimismo, con estos medios, el alumno tiene la libertad de pausar y volver a ver el vídeo las veces que lo desee, en caso de que haya partes de este con un contenido más complejo o que requiera una mayor atención (Nawi *et al.*, 2015).

Los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje inciden en varias competencias esenciales en la enseñanza superior. El estudiante desarrolla en la actividad propuesta competencias y habilidades relacionadas con la colaboración y el trabajo en equipo; y, por supuesto, con la capacidad para el trabajo autónomo, organizando el tiempo y el esfuerzo de forma personal para preparar contenidos del temario y asimilar de forma crítica conocimientos de la materia.

Además, mejorará sustancialmente la destreza necesaria para la comunicación oral. El estudiante habrá de exponer los temas de forma pública, se produce así el intercambio de roles propio del método de aprendizaje del aula invertida.

4. RESULTADOS

4.1. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Una vez que se haya realizado la exposición por parte de los estudiantes, tendrá lugar la evaluación de la actividad por parte del profesor.

Dicha evaluación será tanto individual como colectiva. El profesor le otorgará una calificación numérica al grupo y otra a cada alumno. La

calificación del grupo se obtendrá de la media de las calificaciones individuales de cada uno de los integrantes de aquel.

Asimismo, en esta fase, el profesor no se va a limitar a conceder una nota al estudiante, sino que habrá de justificar el porqué de dicha puntuación. Se trata, por tanto, de que el docente les explique a los estudiantes de modo constructivo los aspectos más acertados de la exposición y aquellos en los que han podido errar, para que, de esta forma, puedan mejorar en futuras presentaciones o pruebas orales. Se trata, en definitiva, de una evaluación orientada al aprendizaje y al desarrollo de competencias y conocimientos previstos en la asignatura.

El profesor habrá de tener en cuenta los criterios acordados con los estudiantes en la fase previa a la realización de la actividad. Nos estamos refiriendo nuevamente a las características que ha de tener una buena exposición oral como son la fluidez, la coherencia, el ritmo y la claridad. Se hará hincapié en la utilización de un lenguaje académico apropiado, un tono de voz, modulad0 de acuerdo con los contenidos, o una dicción que asegure una comunicación efectiva.

4.2. IMPLANTACIÓN DEL AULA INVERTIDA EN DERECHO COMUNITARIO EUROPEO

No parece adecuado plantear la actividad con carácter obligatorio. La participación se puede estimular través de incentivos académicos.

En el momento de la programación de la actividad a los estudiantes, además de trasladar los resultados de aprendizaje esperables, el docente animará a la participación proponiendo un complemento motivador para el grupo que obtenga la calificación más alta, que podría traducirse en la obtención de medio punto más en el conjunto de las calificaciones. Esta puntuación se incrementaría, concretamente, a la nota que obtenga el alumno en la prueba evaluativa final de la asignatura.

Se espera conseguir la máxima participación posible del alumnado sin imponer la realización de la actividad. A pesar de ello, resulta un lugar común el hecho de que lograr la interacción del estudiante en una titulación como es la del Grado en Derecho, puede ser arduo.

Con esta propuesta del aula invertida en Derecho Comunitario Europeo, se pretende precisamente animar al alumno a que tome un rol activo, dentro de un proceso de aprendizaje más dinámico y desafiante.

Como se ha señalado, al tratarse de una asignatura impartida en primer curso, supone enfrentar al estudiante a una de las primeras experiencias ante un examen final oral. Los alumnos, lógicamente, muestran más nervios ante este tipo de pruebas que ante los exámenes de carácter escrito. Algunos estudiantes presentan incluso síntomas de miedo escénico. Esto se debe a que, en el examen oral, el estudiante ha de exponer el tema delante del profesor, prácticamente sin tiempo para reflexionar.

El hecho de haber expuesto parte de la materia previamente tiene dos importantes ventajas. La primera es que los conocimientos se absorben con mayor facilidad y los datos se retienen mejor en la memoria. La segunda es que el examen ya no es el primer momento en el que el estudiante ha de “enfrentarse” a la exposición oral ante el profesor. Esto se debe a que el alumno ya ha “roto el hielo” con el aula invertida y ya ha expuesto contenidos de la materia. En este sentido, no hay que olvidar que, aunque se produzca un intercambio de roles, el profesor sigue estando presente en el aula durante el desarrollo de la actividad.

Consideramos que la actividad propuesta consigue que el estudiante no se convierta en una mera “máquina de repetición” que “vomita” los contenidos en el examen final de la asignatura. Se logra que el alumno comprenda realmente de qué está hablando y lo exponga de la mejor manera posible. Todo ello, siguiendo las pautas que le facilitó el docente con carácter previo a la realización de la actividad, y a sus correcciones durante el desenvolvimiento de esta.

5. DISCUSIÓN

La mayoría de los autores destacan los múltiples beneficios de utilizar el modelo de aula invertida en sus clases.

Por un lado, el aula invertida facilita el aprendizaje colaborativo de los estudiantes. Asimismo, mejora la interacción alumno-profesor y la relación estudiante-estudiante. Además, este último parece absorber mejor

los contenidos de la asignatura (Špilka, 2015). En este sentido, como subraya Alexander (2018), los estudiantes suelen responder favorablemente a este método de aprendizaje.

Por otro lado, el aula invertida permite al profesor utilizar la tecnología para crear el aula virtual, algo esencial para la enseñanza en nuestros días. Esto facilita que los estudiantes estén más motivados y se comprometan más con la asignatura. De igual forma, con este método de aprendizaje, los alumnos parecen perseverar más en el proceso de aprendizaje (Van Thien, 2021).

Asimismo, el hecho de que el profesor sea un guía en este modelo de aprendizaje ofrece una serie de ventajas.

En primer lugar, la inmediatez de la enseñanza permite subsanar los conceptos erróneos de los estudiantes mucho antes de que aparezcan en una prueba evaluativa parcial o final. En segundo lugar, el profesor puede evaluar el aprendizaje de los alumnos en el momento. Y finalmente, los estudiantes toman un rol activo.

Ya se había comentado que en las sesiones magistrales el alumno simplemente se limitaba a recibir la información. Sin embargo, con el modelo del aula invertida se produce un intercambio de roles. Este es el elemento más valorado por los alumnos, pues se involucran más activamente en la clase, tanto individual como colectivamente. De esta manera pueden no solo absorber mejor los conocimientos, sino también mejorar sus resultados académicos (Schaffzin, 2016).

No obstante, hay que recordar el papel clave que juega el profesor. Este habrá de crear un entorno de aprendizaje seguro, fiable y tolerante. Así, los estudiantes se sentirán cómodos para participar en los debates en grupo que se pudieran suscitar (Murray *et al.*, 2019).

En lo que respecta al uso de material audiovisual en el aula invertida, los expertos han identificado una variedad de beneficios. Landrum (2015) enumera los siguientes:

- Los vídeos atraen más a los estudiantes, debido a su carácter audiovisual.
- La flexibilidad del acceso al vídeo permite al alumno “elegir” exactamente cuándo “desea” aprender.
- Los estudiantes pueden ver los vídeos repetidamente si tienen dificultades para entender los conceptos o desean repasar el material.
- El profesor puede utilizar los vídeos para presentar información básica o repasar conceptos ya explorados en clase.
- El uso de vídeos para presentar el contenido del curso permite que haya más tiempo de clase para practicar lo que los estudiantes están aprendiendo.
- Los materiales creados para una clase invertida pueden utilizarse una y otra vez.

Con todo, el aula invertida puede presentar ciertos inconvenientes. Algunos autores se han referido a las dificultades que suelen encontrarse a la hora de implementar este tipo de modelo (Nawi *et al.*, 2015).

Lo cierto es que el aula invertida requiere una gran inversión de tiempo en la fase inicial del proceso. En esta etapa, el docente debe identificar el objeto de cada módulo, planificar cómo se integra el módulo con lo que ocurrirá durante la clase y elaborar un guion al respecto. En caso de que se desee incluir material audiovisual para los alumnos, si este no está grabado habrá que elaborarlo (Landrum, 2015).

Se puede afirmar que la actividad del aula invertida en Derecho Comunitario Europeo orientada al desarrollo de las competencias orales fomenta la participación e implicación del alumno en la asignatura. Asimismo, conlleva que el estudiante esté menos nervioso ante la prueba final oral de la asignatura, puesto que ya se ha enfrentado al reto de exponer en público y ser evaluado por el profesor con anterioridad.

Por último, se fomenta el aprendizaje del alumno, que es el objetivo último de la realización de esta aula invertida. No hay que olvidar que la

realización de la actividad implica la exposición de una parte de la materia por parte del estudiante en público. Esto supone que el alumno ha de haber interiorizado previamente los conceptos básicos de dicha materia. Por tanto, el estudiante antes de exponer estas nociones las ha entendido.

Al igual que sucede con el rol del profesor, cuando se comprende el contenido es mucho más sencillo y confortable explicarlo.

6. CONCLUSIONES

La universidad española ha cambiado significativamente en los últimos años. La revolución tecnológica ha llegado a las aulas de la mano de nuevas generaciones de estudiantes. Parece claro que para el alumno del siglo XXI la sesión magistral se muestra insuficiente.

Como consecuencia, han aparecido nuevos métodos de aprendizaje. Uno de los más destacables es el aula invertida. Con este modelo se busca que el estudiante adopte un papel activo en la clase.

El aula invertida supone un cambio de roles entre el estudiante y el profesor. El profesor pasa a ser un guía para el alumno. Le proporcionará el material necesario para que pueda preparar la actividad de la mejor manera posible y le orientará durante el proceso.

Por su parte, el estudiante hará las veces de profesor durante la clase. No obstante, seguirá las directrices previas planteadas por el docente para beneficiarse plenamente de la actividad.

El aula invertida en Derecho Comunitario Europeo orientada al desarrollo de competencias orales surge para preparar la prueba evaluativa oral final de la asignatura.

No obstante, no solamente permite al alumno familiarizarse con las exposiciones orales y mejorar las destrezas de comunicación discursiva, sino también participar activamente en clase y absorber mejor los conocimientos de la materia.

7. REFERENCIAS

- Abeyssekera, L., y Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1–14.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Alegre Bueno, M., Esteve Segarra, A., López Balaguer, M., y Taléns Visconti, E. (2018). Innovación docente en Derecho del Trabajo: propuestas prácticas. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (10), 111–134.
<https://doi.org/10.51302/tce.2018.198>
- Alexander, M. M. (2018). The Flipped Classroom: Engaging the Student in Active Learning. *Journal of Legal Studies Education*, 35(2), 277–300.
<https://doi.org/10.1111/jlse.12078>
- Conde Fuentes, J. (Dir.). (2021). *Clases invertidas: una aplicación multidisciplinar*. Ratio Legis.
- Engel, M., Heinz, M. y Sonntag, R. (2017). Flexibilizing and Customizing Education using Inverted Classroom Model. *Information Systems Management*, 34(4), 378–389.
<https://doi.org/10.1080/10580530.2017.1366221>
- González Fernández, M. O., y Huerta Gaytán, P. (2019). Experiencia del aula invertida para promover estudiantes prosumidores del nivel superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 245–263. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23065>
- Jiménez Cardona, N. (2021). El derecho empresarial en un entorno de flipped classroom. *Revista de Educación y Derecho*, 24, 1–18.
<https://doi.org/10.1344/REYD2021.24.36300>
- Jochelson, R., y Ireland, D. (2018). Law Students' Responses to Innovation: Study of Perspectives in Respect of Digital Knowledge Transmission, Flipped Classrooms, Video Capsules and Other Means of Classroom dissemination. *Manitoba Law Journal*, 41(1), 131–160.
<https://bit.ly/3OgAz9s>
- Landrum, S. D. (2015). Drawing Inspiration from the Flipped Classroom Model: An Integrated Approach to Academic Support for the Academically Underprepared Law Student. *Duquesne Law Review*, 53(1), 245–278.
<https://bit.ly/3AWZJXM>
- Mendaña Cuervo, C., Poy Castro, R., González Fernández, A., Arana Suárez, M. V., y López González, E. (2017). ¿Influye el aula invertida en la motivación y el rendimiento académico de estudiantes universitarios? *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 660–666.
<https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.798>

- Morán, L. (2021). Prácticas evaluativas en contextos de aula invertida y aprendizaje móvil. *Innovaciones Educativas*, 23(34), 98-112. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i34.3152>
- Murray, I., Cianfrini, M., Clements, J., y Wilson-Rogers, N. (2019). Taxation, innovation and education: reflections on flipped lecture room. *Journal of the Australasian Tax Teachers Association*, 14(1), 122-150. <https://bit.ly/3RRvXdd>
- Nawi, N., Jawawi, R., Matzin, R., Jaidin, J., Shahrill, M., y Mundia, L. (2015). To Flip Or Not to Flip: The Challenges and Benefits of Using Flipped Classroom in Geography Lessons in Brunei Darussalam. *Review of European Studies*, 7(12), 133-145. <http://dx.doi.org/10.5539/res.v7n12p133>
- Salas-Rueda, R.-A., Eslava-Cervantes, A.-L., y Prieto-Larios, E. (2021). Análisis sobre el impacto del aula invertida y la tecnología en el proceso educativo sobre el diseño de la comunicación gráfica. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 25-39. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1238>
- Sandobal Verón, V. C., Marín, B., y Barrios, T. H. (2021). El aula invertida como estrategia didáctica para la generación de competencias: una revisión sistemática RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 285-308. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29027>
- Sankoff, P. (2014). Taking the Instruction of Law outside the Lecture Hall: How the Flipped Classroom Can Make Learning More Productive and Enjoyable (for Professors and Students). *Alberta Law Review*, 51(4), 891-906. <https://doi.org/10.29173/alr43>
- Sankoff, P., y Forcese, C. (2015). The Flipped Law Classroom: Retooling the Classroom to Support Active Teaching and Learning. *Canadian Legal Education Annual Review (CLEAR)*, 2015, 119-148.
- Schaffzin, K. T. (2016). Learning Outcomes in Flipped Classroom: A Comparison of Civil Procedure II Test Scores between Students in Traditional Class and Flipped Class. *University of Memphis Law Review*, 46(3), 661-694. <https://bit.ly/3REL21C>
- Slomanson, W. R. (2014). Blended Learning: Flipped Classroom Experiment. *Journal of Legal Education*, 64(1), 93-102. <https://bit.ly/3cknwGF>
- Soto Moya, M. M. (2018). Flipped classroom y Derecho Financiero: un binomio necesario. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (18), 31-42. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2018.v0i18.5055>
- Špilka, R. (2015). Learner-Content Interaction in Flipped Classroom Model. *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*, 4(3), 53-61. <https://doi.org/10.1515/ijicte-2015-0014>

- Van Thien, N. (2021). Effectiveness of Online Learning When Implementing Collaborative Online Learning in Flipped Classroom. *Technium Social Sciences Journal*, 26(1), 234-249. <https://doi.org/10.47577/tssj.v26i1.5253>
- Wolff, L.-C., y Chan, J. (2016). *Flipped Classrooms for Legal Education*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0479-7>
- Xiulin, M., Jing, L., Sheng, L., y Jingjing, L. (2019). Research on Flipped Classroom Instructional Design Oriented the Cultivation of Subject Consciousness. *International Journal of Social Science Studies*, 7(3), 107-119. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v7i3.4222>

LA PROYECCIÓN DE LA TÉCNICA DEL “FLIPPED CLASSROOM” O CLASE INVERTIDA EN LA ASIGNATURA “IGUALDAD Y ESTADO SOCIAL” DE LOS ESTUDIOS DE GRADO EN DERECHO

SORAYA ESPINO GARCÍA

*Profesora del área de Derecho Constitucional de la Facultad de Derecho
CC.EE y Empresariales de la Universidad de Córdoba*

1. INTRODUCCIÓN

Quienes nos dedicamos a la docencia universitaria en los estudios de Grado en Derecho, en algún momento de nuestra trayectoria profesional y académica nos hemos parado a pensar por qué en los procesos de aprendizaje de las asignaturas jurídicas se ha prestado una gran atención al aspecto teórico, quedando relegado a un segundo plano todo lo relacionado con los aspectos prácticos. Sin embargo, este escenario está cambiando progresivamente. La técnica del *Flipped Classroom* o aula invertida es un modelo pedagógico de enseñanza que ha cobrado especial importancia en los últimos años ante la necesidad de cambiar ese sistema tradicional de aprendizaje para adaptarlo a las necesidades actuales con respecto a los estudios de Grado en Derecho.

Las técnicas de instrucción docente se han ido adaptando a los contenidos que se enseñan, al igual que ciertas percepciones sociales sobre la relación entre docentes y discentes, o los recursos de información disponibles, determinados avances técnicos o el marco legal de las carreras universitarias, entre otras. Por todo ello, hemos tenido que actualizar las técnicas y los recursos que veníamos utilizando en épocas anteriores. En este contexto es especialmente útil, la metodología participativa y el empleo de herramientas simulatorias para la adquisición de competencias como es el del trabajo en equipo. Se trata de uno de los objetivos del Plan Bolonia que, afortunadamente, ha extendido a los estudiantes un

papel protagonista en la universidad y que antes correspondía casi en exclusiva al profesorado.

2. OBJETIVOS

Partiendo de la importancia que en estos momentos ha tomado la dimensión práctica del Derecho, ha sido necesario buscar y ejecutar nuevas metodologías en la asignatura “Igualdad y Estado Social” en los estudios de Grado en Derecho así como en el Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas a los efectos de que faciliten al alumnado la adquisición de las competencias necesarias para poder llegar al desarrollo de su actividad jurídica futura, conocer los problemas reales a los que se enfrenta la sociedad actual, saber aplicar de forma práctica sus conocimientos jurídicos, desarrollar su oratoria mediante la exposición pública de sus trabajos y prácticas, superar el miedo a hablar en público y resolver problemas de la vida real con independencia del sector o ámbito en el que la lleven a cabo.

Como objetivos principales destacan el poder conocer y aplicar la dinámica de la metodología *Flipped Classroom* o clase invertida a través de la cual los/las alumnos/as asumen un rol más activo, dinámico, comprometido y responsable que el simple espectador oyente, inspirado en los principios de colaboración, responsabilidad y organización. A su vez, la utilización de este método les va a servir de gran ayuda y de complemento a la hora de entender la aplicación práctica de la materia y de los diversos temas que conforman la asignatura “Igualdad y Estado Social” tanto en la titulación de Grado en Derecho como en el Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas. A ello se añade la ventaja de que se trata de una técnica muy moldeable ya que permite, incluso, el poder ser aplicada en cualquier asignatura jurídica.

Desde esta perspectiva, el presente análisis ha sido realizado a partir del empleo y de la aplicación del método del *Flipped Classroom* a un total de 98 alumnos/as entre los dos cursos académicos, tratándose de una asignatura optativa ofertada tanto en los estudios de Grado en Derecho como en el Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas que se imparte en la Facultad de Derecho y Ciencias

Económicas y Empresariales de la Universidad de Córdoba, como es “Igualdad y Estado Social”, asignatura impartida en el segundo cuatrimestre de los cursos académicos 2020/2021 y 2021/2022 en el grupo 1, con un total de 4 créditos ECTS.

3. METODOLOGÍA

Nos hemos propuesto dar la vuelta en nuestra asignatura con respecto a lo que se venía haciendo hasta ahora. Con la aplicación del método del *Flipped Classroom* durante los cursos académicos 2020/2021 y 2021/2022, ha sido el alumnado el que de forma combinada, prepara durante todo el período académico, por un lado, y de forma individual, casos prácticos reales así como el análisis pormenorizado de sentencias y noticias de actualidad relacionados con la materia explicada en clase al objeto de que trabajen por sí mismos y apliquen sus conocimientos de forma práctica y los resuelvan de acuerdo a sus criterios.

Ha sido el alumnado el que, de forma combinada, prepara durante todo el período académico, por un lado, y de forma individual, casos prácticos reales, así como el análisis pormenorizado de sentencias y noticias de actualidad relacionados con la materia explicada en clase al objeto de que trabajen por sí mismos y apliquen sus conocimientos de forma práctica y los resuelvan de acuerdo con sus opiniones y argumentos. Estas prácticas o casos prácticos individuales, aproximadamente 6 o 7 a lo largo del segundo cuatrimestre, las trabajan de semana en semana y son evaluadas por la docente. Constituyen el 50 % de la nota de la asignatura. En segundo lugar, el sistema de evaluación también comprende la realización y exposición en público de un trabajo grupal final. En este último caso, la nota supone el 50 % restante de la nota.

Los temas por elegir son muy interesantes y relacionados con lo que acontece en el mundo y en nuestra sociedad actual. Son materias que al alumnado les llama mucho la atención, opinamos y debatimos todos/as juntos/as en clase y lo cierto es que les gusta el enfoque y la dinámica de la asignatura de tal forma que se les hace muy ameno. Ello les supone una tarea de investigación y de estudio práctico fuera de clase sobre los contenidos de los 17 temas propuestos en la asignatura, entre ellos: 1.-

Protección jurisdiccional de los derechos económicos, sociales y culturales. 2.-Políticas de lucha contra la exclusión social en el contexto del Estado Social. 3.-La proyección del Estado Social en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. 4.-Relación entre los principios de igualdad formal e igualdad material. 5.-Retos de la igualdad ante el pluralismo social: especial referencia a la diversidad afectivo-sexual, étnica y cultural. 6.-El sistema público sanitario como garantía de la igualdad en el derecho de acceso a la salud. 7.-Nuevas propuestas jurídicas para un ejercicio adecuado del derecho a la vivienda. 8.-Estado social y protección de la infancia. 9.-La dimensión social en el proyecto de integración política de la Unión Europea. 10.-Derechos laborales y protección social vinculada al mundo del trabajo 11.-Ciudadanía, discapacidad y Estado Social. 12.-El debate sobre la sostenibilidad del sistema de pensiones. 13.-Pobreza energética y el acceso a la energía como posible derecho socioeconómico. 14.-El derecho a la educación como herramienta de construcción de ciudadanía y de inclusión social. 15.-La importancia de la igualdad de género como principio transversal del Estado Social. 16.- La protección constitucional del medio ambiente como contenido del Estado social. 17.-Los retos que representan para el Estado Social los fenómenos de las migraciones y el cambio climático. Para ello, hacen uso y emplean en la elaboración de sus trabajos más herramientas educativas (vídeos, libros y artículos doctrinales tanto digitales como en papel, artículos jurídicos en blogs y revistas, videoconferencias, etc). El alumnado trabajará el contenido de la clase fuera del aula, siendo en las clases donde se plantean y se resuelven todas las dudas sobre los temas elegidos. En este escenario, cada alumno/a aporta su punto de vista e intercambio de ideas.

Los grupos del trabajo final se componen por un total de 4 a 6 alumnos/as aproximadamente, teniendo una extensión máxima el trabajo final de unas 20-30 páginas aproximadamente.

Se ha comprobado que, como docente en diferentes asignaturas de los estudios de Grado en Derecho vinculadas al Derecho Constitucional, gran parte del alumnado carece de conocimientos prácticos tanto del manejo y búsqueda de jurisprudencia, así como de noticias en prensa y vídeos que les ayude a ver la materia de forma mucho más práctica.

La participación y continua de los/las alumnos/as en la búsqueda de jurisprudencia junto con la puesta en común en clase de las diferentes resoluciones judiciales por las que se hayan interesado, es esencial para su aprendizaje. Al mismo tiempo, la autonomía personal que se le exige a los discentes universitarios se relaciona con una valoración de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC). Con ello, se capta la atención del alumnado, llegándose a involucrar a nivel tanto individual como grupal, en la búsqueda y en el análisis de sentencias, noticias de actualidad en prensa, así como vídeos informativos relacionados con los temas que contiene el programa de la asignatura. Es decir, muestran un interés constante en el estudio y en el conocimiento de la asignatura y también por conocer y por entender la materia, no solo desde un enfoque teórico sino también desde un ámbito mucho más práctico (Arias Domínguez, 2022).

Igualmente, este método implica una continua interacción entre el profesorado y el alumnado. La intercomunicación, así como la acción mutua y recíproca entre docente y discentes, resulta especialmente relevante. Se lleva a cabo una metodología participativa y colaborativa conjunta de todo el alumnado a los efectos de compartir conocimientos, opiniones, ideas y dudas que puedan surgir al respecto. A su vez, el profesorado también se implica de forma constante en dicha tarea, así como en el intercambio de ideas y experiencias docentes con los/las alumnos/as. Desde este enfoque, se fortalece el método del *Flipped Classroom* como técnica efectiva y de renovación pedagógica en la enseñanza del Derecho (García Lira y Gutiérrez Santiuste, 2022).

En este contexto, la utilización del foro virtual habilitado en la plataforma Moodle permite igualmente al alumnado la participación activa en la asignatura. A través de este medio, pueden compartir con el resto de compañeros/as de clase, las noticias de prensa, videos, sentencias y las resoluciones judiciales que hayan seleccionado de acuerdo con sus preferencias y que sean objeto de análisis y de estudio en la materia. Con ello, se contribuye a que hagan aportaciones críticas y que puedan recibir por parte del resto de compañeros/as de clase, *feed-back*, opiniones, comentarios y sugerencias sobre el material del que se han servido para trabajar cada tema, de acuerdo con su elección. Con ello, se permite en

el foro la interacción del profesorado a través de sus aportaciones e intervenciones.

4. RESULTADOS

Se ha comprobado que con la aplicación de la técnica del *Flipped Classroom*, los resultados en el aprendizaje de la asignatura han sido excelentes. Los/as alumnos/as son los/as protagonistas. El uso de esta metodología innovadora les ayuda a aprender y fomenta el aprendizaje “haciendo y no memorizando” para que sea en el aula donde interactúen y realicen actividades más participativas y prácticas tales como analizar ideas, compartir opiniones, debates, preparación y exposición de trabajos en grupo, etc., con un/a docente que actúa de guía. Las ventajas de esta metodología son:

1. El protagonismo pasa al alumnado: asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje y pasan a ser sujetos activos del mismo. Se unen para dar soluciones a problemas, debatir sobre temas en clase o llevar adelante proyectos en grupo.
2. Se produce una consolidación de los conocimientos más duradera: se aprende más rápido y de forma más eficaz y práctica que sólo estudiando la teoría. Los conocimientos se fijan de forma más sencilla y perdurable en la mente del alumnado. Se favorece que el tiempo que se pasa en el aula se dedique a la resolución de dudas o de problemas más complejos.
3. La forma de aprender es mucho más flexible: el uso de las nuevas tecnologías ayuda a que el alumnado pueda adaptar el aprendizaje a su ritmo, por ejemplo, si está utilizando un vídeo para aprender puede pararlo y verlo todas las veces que necesite y en cualquier momento.
4. Se produce una mejora de las habilidades para el trabajo en equipo: la forma de aprender es totalmente colaborativa. Es necesario el aporte de todo el alumnado implicado y deben dar ideas y trabajar para lograr un objetivo común.
5. La motivación del alumnado aumenta: son conscientes de que el aprendizaje está en sus manos por lo que aumenta su motivación y

sus ganas de aprender y, además, se aprende haciendo por lo que es un método divertido y ameno.

En este sentido, consideramos que el cometido del profesorado debe de ser el de ofrecer y facilitar al alumnado

“La adquisición de competencias tanto generales como específicas y el desarrollo de otro tipo de destrezas” (Tena Piazuolo, 2021, p. 3).

5. DISCUSIÓN

Es preciso que la práctica jurídica y el empleo del método del *Flipped Classroom* tenga cada vez más un mayor protagonismo y aplicación tanto en los estudios de Grado en Derecho como en el Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas. Se trata de la formación y del aprendizaje de una disciplina muy cambiante y en constante evolución. Las nuevas realidades sociales y el avance y la transformación de la sociedad llevan aparejadas la renovación, la adaptación y la reforma del Derecho. Este cambio conlleva, igualmente, la utilización y el empleo de otro tipo de metodologías docentes por parte del profesorado universitario. La clase teórica o clase magistral lleva en muchos casos a la improductividad de las explicaciones que se convierten en un monólogo del docente, el abuso de la metodología exclusivamente teórica, la escasa utilización de medios audiovisuales, gráficos y de nuevas herramientas informáticas en la búsqueda de jurisprudencia que puedan atraer la atención del alumnado, la utilización excesiva del manual para el estudio de las asignaturas sin que el/la alumno/a llegue a entender ni a comprender la materia que estudia, la falta de conocimientos prácticos en las diferentes ramas del Derecho, así como el déficit que tienen a la hora de interpretar una sentencia o una simple resolución judicial, entre otras más limitaciones.

Se ha comprobado que esta desfasada y atrasada metodología provoca una desconexión con respecto a los conocimientos operativos que requiere el mercado de trabajo en el ámbito del Derecho. Los resultados de este trabajo así lo demuestran, cuestión que se viene a avalar por la literatura existente en esta materia (Bonet Sánchez, 2018; Esteban Vara, 2016; Fernández Sancho y Leñena Mendizábal, 2014; Recio Ramírez,

2013; Tena Piazuolo, 2021; Sahuquillo Matero y Sarria Chust 2017; Schuh, 2016). En este sentido, cada vez es más necesario una nueva definición y unas nuevas funciones del personal docente universitario en la enseñanza del Derecho, donde la enseñanza práctica con el método del *case law* junto con el manejo de las TIC constituyen unas herramientas esenciales en la docencia moderna y, en mayor medida, en esta titulación universitaria. El objetivo es que el alumnado sea capaz de descubrir qué necesita conocer para avanzar en la resolución de la cuestión o del caso propuesto.

6. CONCLUSIONES

En el sistema de enseñanza y educación universitaria tradicional de los estudios tanto de Grado en Derecho como del Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas, el alumnado asiste a clase y el/la profesor/a imparte la lección con la consiguiente realización de exámenes. Es un enfoque centrado en el/la docente.

Pensemos, apliquemos y sigamos aplicando en el futuro el enfoque contrario: una universidad en la que sea el alumnado el que prepare la lección en casa, en el aula se trabaje la parte práctica y se organicen debates y exposiciones de trabajos en grupo con el apoyo de las nuevas tecnologías y recursos al alcance, siendo el/la profesor/a el/la guía. En ello consiste el aula invertida o *Flipped Classroom*, una nueva metodología de impartición de docencia universitaria que funciona con unas premisas y directrices muy sencillas

El enfoque cambia totalmente, ya no es el/la docente el/la protagonista, la persona que enseña mientras los/as alumnos/as escuchan y guardan silencio. El docente manda cada uno de los temas de acuerdo con la guía docente de la asignatura, destacando el compromiso del alumnado consigo mismo y con el trabajo diario de los elementos y temas esenciales de la asignatura.

La ventaja esencial de esta metodología de enseñanza o aprendizaje es que el/la alumno/a adquiere unos conocimientos muy cercanos a aquellos que necesita en la realidad práctica del contexto en el que debe poner en funcionamiento operativo los conocimientos que ha adquirido.

Por lo tanto, el actor principal es el alumnado en su conjunto. Debaten, plantean dudas y aprenden desde un punto de vista mucho más práctico. De ahí la necesidad de la implantación de este tipo de metodologías innovadoras y renovadoras en las titulaciones a las que hemos hecho referencia en este estudio, y favorecer el aprendizaje con excelencia en la enseñanza académica y a su vez, promover la formación del profesorado en pedagogías basadas en la innovación y la igualdad. La formación universitaria no debe ir encaminada ni orientada únicamente a proporcionar al alumnado contenidos eminentemente teóricos a través de clases magistrales.

Es necesario facilitarles una serie de competencias y destrezas a los/as futuros/as profesionales del Derecho. Por ello, entendemos que es necesario un cambio de sesgo en el planteamiento y en la metodología docente en los estudios de Grado en Derecho y en el Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas.

El aprendizaje de dicha asignatura mediante el método del *Flipped Classroom* ofrece una forma de estudiar y de aprender mucho más práctica, amena y con muy buenos resultados. Ello se aparta de la tradicional y árida metodología formal y teórica a la hora de impartir docencia. Esta desacertada concepción metodológica, provoca que el alumnado tenga dificultades para llevar a cabo un diálogo y un entendimiento más críticos con respecto al estudio del Derecho y que supere, a su vez, ese enfoque tradicional.

7. REFERENCIAS

- Arias Domínguez, Á. (2022). Fortalezas de la impartición de enseñanzas jurídicas mediante el sistema “Flipped Classroom”. El ejemplo de la asignatura “Derecho del Trabajo”. En Rus Arias, E. (coord.) y Conde Fuentes, J. y Díaz Calvarro, J.M. (dirs.) *Aula invertida y tic's para el aprendizaje: Del Derecho y de la Economía*, 17-32.
- Bonet Sánchez, M.P. (2018). Aprendizaje basado en problemas. En Mestre, I. y Mestre, R.M. (coords.) *Guía práctica para la enseñanza del Derecho a través de las clínicas jurídicas: diez años de experiencia de la Clínica Jurídica per la Justicia Social de la Facultat de Dret de la Universitat de València*, Valencia, Tirant lo Blanch, 93-98.

- Botman, M. y Langer, J. (2020). *Nationals Courts and the Enforcement of EU Law: The Pivotal Role of Nationals Courts in the EU Legal Order*. The XXIX Fide Congress in the Hague 2020 Congress Publications, vol. 1. Eleven International Publishing.
- Esteban Bara, F. (2016). *Vuelta al pasado de la universidad para repensar su futuro*. En Laudo, X. y Vilafranca, I. (coords.), *¿Enseñar y aprender en la universidad? Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos*. Barcelona, Universidad de Barcelona, 142-143.
- Fernández Sancho, A. S. y Leñena Mendizábal, E. (2014). La aplicación del método de caso y del ABP en el aprendizaje del derecho privado. En Elejalde García, M. J. y Pereira, J.A. (eds.), *Los grados universitarios: posibilidades y caminos de innovación*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 133-154.
- García Lira, K. y Gutiérrez Santiuste, E. (2022). Instrument to analyse communication in a Community of Inquiry when using emerging methodologies. *Revista Fuentes*, Vol. 24, nº 2, 184-195.
- Recio Ramírez, M.A. (2013). El aprendizaje basado en la resolución de problemas: una experiencia práctica. *Docencia y Derecho*, 7, 1-8.
- Tena Piazuelo, I. (2021). La renovación de los métodos docentes del Derecho tras la reforma de la universidad europea. *Revista de Derecho Privado*, 40, 515-544. <https://doi.org/10.18601/01234366.n40.18>.
- Sahuquillo Matero, P. M. y Sarria Chust, B. (2017). La lección magistral participativa. En Gargallo López, B., *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad: fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación*. Valencia, Tirant lo Blanch, 63-78.
- Schuh, J. E. (2016). *Heurística: la chapuza del derecho*. En García Amado, J. A., *Razonar sobre derechos*. Valencia, Tirant lo Blanch, 333-347.

EL PAPEL DEL AULA INVERTIDA EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO

PABLO SCOTTO
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

1.1. UN POCO DE HISTORIA (CONCEPTUAL)

El aula invertida (*flipped classroom*) es un modelo pedagógico consistente en trasladar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje fuera del aula, con el fin de utilizar el tiempo de clase para el desarrollo de procesos más participativos, que estén en grado de favorecer eso que el psicólogo David Ausubel llama “aprendizaje significativo” (Ausubel, 2000, p. 40). Los estudiantes, antes de la clase, efectúan un primer acercamiento al contenido, a través de lecciones en vídeo preparadas por el profesor o por terceros, debates colaborativos en línea, búsqueda de información en internet o lectura de textos. Una vez en clase, el conocimiento previamente adquirido se afianza por medio de tareas en las que el alumnado es el protagonista del aprendizaje, como la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, presentaciones orales o debates. El papel del docente, pues, ya no consiste principalmente en la transmisión de información, sino, sobre todo, en guiar el proceso de aprendizaje autónomo del alumnado.

Los antecedentes directos del aula invertida se remontan a los últimos años del siglo pasado y son, al menos, los cuatro siguientes. En primer lugar, la “instrucción entre pares” propuesta por el profesor de Física de la Universidad de Harvard Eric Mazur (1997). Con este método, Mazur pretendía mejorar el grado de comprensión conceptual de sus alumnos, que eran capaces de solucionar problemas que requerían una capacidad elevada de memorización y cálculo, pero mantenían creencias sobre

fenómenos físicos cotidianos propias del paradigma pre-newtoniano. Un segundo antecedente lo constituye el libro publicado en 1998 por Barbara E. Walvoord y Virginia Johnson Anderson (Walvoord y Anderson, 2010), en el que proponían trasladar los procesos de evaluación al tiempo de clase, con el objetivo de reducir el tiempo de dedicación de los profesores y aumentar —al mismo tiempo— el grado de aprendizaje de los alumnos. El tercer jalón en nuestro camino —especialmente importante, porque en él aparece por primera vez la idea de “darle la vuelta” a la clase— lo encontramos en la pequeña Universidad de Cedarville, Ohio, donde el profesor de Comunicación J. Wesley Baker (2000) propuso y llevó a la práctica un modelo pedagógico al que llamó *classroom flip*. Muy cerca de allí, en la Universidad Miami (no confundir con la Universidad de Miami), los profesores de Economía Maureen J. Lage, Glenn J. Platt y Michael Treglia (2000) desarrollaron el modelo de la *inverted classroom*, a fin de dar una mejor respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos.

Con sus diferencias, todos estos antecedentes son claramente instancias de lo que hoy llamamos “aula invertida”, a pesar de que en ellos no aparece todavía el término *flipped classroom*. Tanto el nombre como el enfoque actual sobre el aula invertida se los debemos a Jonathan Bergmann y Aaron Sams, profesores de Química de un instituto de Colorado. Con el propósito de encontrar una solución para aquellos alumnos que faltaban algún día a clase, utilizaron un programa básico de grabación de vídeo que añadía voz a sus presentaciones de diapositivas. Ante la popularidad de sus vídeos, decidieron cambiar el método tradicional de enseñanza por uno nuevo, en el que los estudiantes visualizaban las lecciones desde sus casas y hacían los ejercicios o “deberes” —así como otras actividades— en clase, bajo supervisión de los docentes.

Bergmann y Sams tardaron un tiempo en referirse a este modelo como *flipped classroom*. Inicialmente utilizaron el término *pre-vodcasting*: *pre* porque el visionado del vídeo se produce antes de la clase y *vodcasting* como conjunción de *video* y *podcasting*. Después lo cambiaron por el de *reverse instruction*. Las cosas dieron un giro en 2010, a raíz de la publicación del artículo “Think Tank: Flip-thinking—the new buzz word sweeping the US” en el periódico londinense *The Telegraph*. En

él se explicaba el caso de otro profesor de secundaria de Colorado, Karl Fisch, que utilizaba el método del aula invertida en sus clases de Matemáticas (Pink, 2010, 12 de septiembre). A partir de ese momento el término ganó una creciente popularidad, siendo adoptado por los propios Bergmann y Sams en un libro muy difundido: *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* (Bergmann y Sams, 2012).

En la actualidad, la literatura especializada en el tema suele preferir el término “aprendizaje invertido” (*flipped learning*) al de “aula invertida” (*flipped classroom*). La razón más comúnmente aducida es que el simple hecho de pedir a los estudiantes que lean un texto o que visualicen un vídeo antes de la clase no equivale a un método que busca de forma pautada y constante un cambio en la forma de aprendizaje de los alumnos. Es decir, que el hecho de invertir el aula de forma esporádica con materiales adicionales no es lo mismo que utilizar la metodología del aprendizaje invertido. No toda *flipped classroom* implica *flipped learning*, se afirma.

A este respecto, la Flipped Learning Network —de la que es cofundador el propio Bergmann— llega a decir que para realmente utilizar la técnica del aprendizaje invertido los profesores deben incorporar, necesariamente, los cuatro pilares siguientes: ambiente flexible (*flexible environment*), cultura de aprendizaje (*learning culture*), contenido dirigido (*intentional content*) y docente profesional (*professional educator*). El problema es que estos cuatro requisitos —las iniciales de los cuales forman la palabra *flip*— se parecen demasiado a un juramento de iniciación y no parecen responder a un genuino afán por clarificar los conceptos.

Si lo que nos interesa es lo segundo, conviene señalar que, en sentido estricto, el aprendizaje (*learning*) no es un método pedagógico, sino el resultado que se pretende alcanzar a través de los distintos métodos pedagógicos, sean estos los que sean. El aprendizaje de los alumnos y alumnas es el *telos* de la educación, su razón de ser. Es cierto que, en un sentido más laxo, se puede extender el uso del término para hacer referencia a tal o cual enfoque pedagógico, como sucede cuando se habla de aprendizaje colaborativo (*cooperative learning*) o aprendizaje semipresencial (*blended learning*). Lo que a mi juicio no es acertado es pretender distinguir de forma clara y tajante el aprendizaje invertido del aula

invertida. La diferencia responde, más bien, al punto de vista que adoptemos. Si vemos las cosas desde la perspectiva del profesor y pensamos en nuevas formas de enfocar y preparar una clase, tenderemos a hablar de *flipped classroom*. Si, por el contrario, ponemos el foco en el resultado que perseguimos con ese cambio, que no es otro que mejorar el aprendizaje de los alumnos, será más adecuado hablar de *flipped learning*. Ahí estriba toda diferencia cabal entre ambos términos, por mucho que a veces se insista en lo contrario. En lo que sigue, pues, utilizaré ambas expresiones como sinónimas.

Siguiendo la estela de Bergmann y Sams, la literatura sobre el aula invertida se ha multiplicado en los últimos años, tanto en inglés (Khan, 2012; Talbert, 2017; Green, Banas y Perkins, 2017; Reidsema, Kavanagh, Hadgraft y Smith, 2017) como en castellano (Prieto Martín, 2017; Díez, Andía y Santiago, 2017; Santiago y Bergmann, 2018). El resultado es que el aula invertida ha dejado de ser un enfoque sobre todo practicado, como lo era hace no tanto tiempo, y se ha convertido, además, en un elemento central de la reflexión pedagógica contemporánea.

No es este el lugar para hacer un análisis exhaustivo de estas aportaciones teóricas, pero sí conviene dar al menos algunas definiciones de aula invertida o aprendizaje invertido, complementarias a la formulada al inicio del texto. La ya mencionada Flipped Learning Network, red creada en 2012, propone la siguiente, que en mi opinión no destaca por su claridad:

El Aprendizaje Invertido es un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se traslada del espacio de aprendizaje en grupo al espacio de aprendizaje individual, de tal forma que el espacio grupal resultante se transforma en un entorno de aprendizaje dinámico e interactivo, en el que el docente va guiando a los estudiantes a medida que estos aplican los conceptos y se involucran de forma creativa con los contenidos del curso (Flipped Learning Network, 2014, 12 de marzo).

Menos pretensiones tiene la definición de la Flipped Learning Global Initiative, coalición mundial creada en 2016:

El Aprendizaje Invertido es un marco que permite a los docentes llegar a cada estudiante. Este enfoque invierte el modelo de aula tradicional, introduciendo los conceptos centrales del curso antes de las clases, lo que permite a los docentes utilizar el tiempo de clase para guiar a cada

estudiante a través de aplicaciones activas, prácticas e innovadoras de los principios del curso (Flipped Learning Global Initiative, s. f.).

Espero que este breve recorrido haya servido para aclarar el origen y situación presente de la metodología del aula invertida. Tras algunos antecedentes a nivel universitario durante la segunda mitad de la década de los 90, la propuesta se populariza de 2010 en adelante de la mano de los profesores de instituto Jonathan Bergmann y Aaron Sams. Especialmente el primero contribuye decisivamente a hacer del aula invertida un movimiento global. Surgen diferentes asociaciones dedicadas a divulgar la propuesta y a poner en contacto a profesionales de la educación de distintos niveles y países. Lo que hace apenas 20 años era un método innovador ensayado en algunas facultades estadounidenses, es hoy —después de haber sido adoptado con gran entusiasmo en diversas instituciones de educación secundaria del mismo país— una de las metodologías docentes participativas más estudiadas y practicadas a nivel global.

1.2. ESTRUCTURA DEL CAPÍTULO

En este capítulo analizo el papel que puede desempeñar la metodología del aula invertida en la impartición de la asignatura de Filosofía del Derecho, dirigida al alumnado de cuarto curso del Grado en Derecho. De acuerdo con las normas establecidas por los editores, el texto está dividido en los siguientes apartados: Introducción, Objetivos, Metodología, Discusión, Resultados y Conclusiones. En cualquier caso, el centro del capítulo se sitúa en el apartado de Discusión, que está, a su vez, dividido en dos partes. En la primera, explico una determinada concepción del Derecho y defiendo la tesis de que, si la aceptamos, entonces debemos otorgar un papel relevante a las metodologías docentes participativas, y en particular al aula invertida, en las facultades de ciencia jurídica. En la segunda parte, relato mi experiencia con el aula invertida en la enseñanza de la Filosofía del Derecho.

2. OBJETIVOS

Los principales objetivos de este capítulo son los siguientes: a) dar a conocer el método del aula invertida entre los profesores y profesoras de

Filosofía del Derecho; b) señalar cuál podría ser el papel de esta metodología en la enseñanza de dicha materia.

3. METODOLOGÍA

Este texto nace de la reflexión acerca de mi actividad docente a lo largo de los últimos años. No está basado en las metodologías cualitativas y cuantitativas que habitualmente se usan en el ámbito de las ciencias sociales, sino que tiene un enfoque más general. Sus únicas (pero exigentes) guías metodológicas son el rigor analítico y la precisión conceptual.

Sería pretencioso, y en el fondo falaz, que yo afirmara partir, por ejemplo, de la técnica de la observación participante. Por supuesto, cuando doy mis clases no me limito a llegar, impartir la lección y marcharme, sino que intento comprender a mis alumnos y alumnas, y para ello claro que observo a los estudiantes, dialogo con ellos e incluso me esfuerzo para que, sin olvidarme del rol digamos externo que me corresponde, ellos puedan considerarme un miembro del grupo, alguien a quien pueden acudir de forma sencilla si lo necesitan. Creo que esta actitud no es solamente buena en sí misma —en la medida en que elimina barreras innecesarias entre profesor y alumno—, sino que permite obtener —y esto es lo relevante para lo que ahora nos ocupa— una fotografía mucho más fidedigna de los alumnos y de la forma en que estos reciben los contenidos propios de la materia impartida. En cualquier caso, esto no me permite afirmar que, al tiempo que ejerzo como profesor, soy un observador participante del grupo, y mucho menos me permite emplear este método para la elaboración de un texto como este, que no es el resultado de un método pautado de observación y recolección de datos, sino de un proceso más informal o natural de reflexión. Algo que se parece poco a la labor del antropólogo o, más generalmente, del científico social, y mucho más a la del cocinero que, con el tiempo, va mejorando una receta al añadirle tal o cual ingrediente, o a la del jugador de baloncesto que mejora su tiro arqueando menos el codo o flexionando más las piernas. Algo que consiste menos en la aplicación del método científico que en ir puliendo una técnica a través de la práctica y la reflexión sobre dicha práctica: pequeños cambios introducidos sobre la tradición. Tal es

la naturaleza del proceso de mejora e innovación docente que se explica y analiza en el presente capítulo.

4. DISCUSIÓN

4.1. EL DERECHO COMO PRÁCTICA ARGUMENTATIVA

Los primeros párrafos de este subapartado no se ocupan directamente de cuestiones de innovación docente, sino que están dedicados a explicar una determinada concepción del Derecho. Debido a ello, pueden parecer —a primera vista— desconectados del resto del texto, pero espero que enseguida se vea cuál es su encaje en el conjunto.

La pregunta acerca de qué sea el Derecho es una de las preocupaciones centrales de aquellos que nos dedicamos a filosofar sobre el Derecho. De forma más precisa, se puede afirmar que es la pregunta fundamental de la teoría del Derecho, una de las tres partes —junto con la teoría de la ciencia jurídica y la teoría de la justicia— en las que, siguiendo a Norberto Bobbio (1990, pp. 97-99), cabe dividir a la Filosofía del Derecho. Tradicionalmente —y así lo hace el propio Bobbio— se ha considerado que la forma más conveniente de responder a esta escurridiza cuestión es afirmar que el Derecho es un conjunto ordenado de normas jurídicas (sustentadas por la fuerza del Estado).

En los últimos años, algunos autores han cuestionado esta concepción normativista, compartida por Kelsen y Hart, y que se retrotrae a la escuela francesa de la exégesis, la jurisprudencia analítica inglesa o la jurisprudencia de conceptos. Estos autores consideran que el Derecho no debe entenderse como un conjunto de normas, sino como una práctica social, o como una empresa dirigida a un fin, en la línea sugerida por Fuller o Dworkin, y presente ya en el segundo Ihering o en neokantianos como Stammler o Radbruch. Manuel Atienza ha sido, al menos en el panorama iusfilosófico en español, quien más ha insistido en esta distinción entre normativismo y finalismo, que no es equiparable a la que separa iuspositivismo y iusnaturalismo. Afirma, a este respecto:

Lo que todos los normativistas tendrían en común sería [...] un rasgo consistente en identificar el Derecho con un objeto, con una cosa (por compleja que esta sea), y no con una actividad, con una práctica social (Atienza, 2017, p. 16).

Según Atienza, es el momento de dejar atrás el influyente paradigma normativista. El Derecho no debe verse como un libro o un conjunto de libros, sino más bien como el proceso de escritura (en común o en cadena) de dichos libros. No como un conjunto de enunciados prescriptivos, sino como una actividad que pretende ordenar y hacer más justa la comunidad política. Dice Atienza, en un conocido debate con Juan Antonio García Amado:

Tú [...] tiendes a considerar el Derecho como un tipo de realidad semejante a lo que es un libro (en cuanto conjunto de enunciados y de significados). Yo propendo a ver el Derecho no (o no sólo) como una realidad ya dada, sino más bien como una empresa; como la escritura de una novela (para emplear el famoso símil de Dworkin), o como la construcción de una catedral (como alguna vez sugirió Nino) o como una empresa de navegación (un símil de Jhering) o como la actividad consistente en contribuir al desarrollo y mejora de una ciudad (que alguna vez he utilizado). Creo que con ello se entiende sin más que no considere que el Derecho sea algo “que está ahí afuera y cualquiera puede ver”. Por supuesto, hay elementos del Derecho que satisfacen esa descripción, pero —insisto— yo no concibo el Derecho simplemente (o fundamentalmente) como un sistema, sino, sobre todo, como una actividad, como una práctica (Atienza, 2021, p. 125).

Dejo aquí de lado la espinosa cuestión de cuál es la relación que existe entre la dimensión más puramente ordenadora y coactiva del Derecho —en una sociedad dividida en clases sociales— y su moralidad interna. Con esto quiero decir que no me ocuparé de si pesa más una cosa o la otra, de si el Derecho es un instrumento sobre todo de opresión o más bien de liberación. Lo que parece evidente es que ambas dimensiones están presentes en el Derecho y que, en la medida en que esto sea así, resulta difícil dar sentido al Derecho si se prescindiera de la aspiración a la justicia (lo cual, y conviene insistir en ello, no debe llevarnos a olvidar que hay injusticias que son el resultado de respetar el Derecho, y no de infringirlo). Lo que me interesa destacar, en definitiva, no son las grandezas y miserias del Derecho en nuestras desiguales sociedades contemporáneas, sino el carácter abierto y aspiracional del Derecho, algo que

las concepciones normativistas tienen más dificultades para captar y explicar.

Avancemos ahora un paso más. Que el Derecho sea una práctica social quiere decir que se compone —como toda práctica social— no solo de normas, sino también de acciones y valores:

Una práctica social es un conjunto más o menos complejo de valores, normas y acciones vinculados entre sí de este modo: la práctica tiene por objetivo la consecución social de cierto valor o valores; las normas pretenden especificar y articular dichos valores para que rijan (se respeten o se promuevan) en distintas situaciones; y las acciones, que son llevadas a cabo por los participantes en la práctica, son identificadas como parte de la práctica (y evaluadas como correctas o incorrectas), por su conexión con los valores y las normas (García Manrique, 2019, p. 14).

Igual que cabe afirmar que el valor u objetivo de la medicina es la salud del paciente, o —de forma quizás más controvertida— que el objetivo del arte es la belleza —por poner solamente dos ejemplos—, el fin último del Derecho puede decirse que es la justicia (aunque por supuesto podría discutirse si, incluso situados en un plano puramente moral, este monismo axiológico es realmente suficiente para caracterizar el fin del Derecho o si, por el contrario, es necesario identificar otros valores). La justicia es el objetivo al que aspiran los participantes en la práctica o, mejor, aquello que le da sentido a su actividad. Pero de la misma forma que no todo el que se propone curar a un enfermo es médico ni todo el que se propone crear algo bello es artista, pues la práctica de la medicina y la del arte se realizan a través de unos cauces establecidos, siguiendo unas determinadas normas —sin duda más amplias y borrosas en el caso del arte—, lo que caracteriza al Derecho no es simplemente un afán de justicia sino la búsqueda de la justicia a través del camino señalado por las normas jurídicas. Son estas, unidas al valor último que les da sentido, lo que permite identificar las acciones de los juristas como pertenecientes a la práctica y lo que permite, también, evaluarlas como mejores o peores, como correctas o incorrectas.

A diferencia de otras prácticas sociales, las acciones fundamentales en el Derecho son la creación y aplicación de normas. La medicina o el arte contienen normas, como toda práctica social, pero la actividad del médico o del artista no consisten principalmente en crear y aplicar normas,

como sí sucede en la práctica jurídica. Debido a ello, la argumentación desempeña un papel mucho más relevante en el Derecho que en otras prácticas sociales. ¿Por qué? Al menos por las siguientes dos razones. Por un lado, porque el hecho de que a través de las normas se regule u oriente la conducta humana —a veces de forma coactiva— hace que tanto la creación como —sobre todo— la aplicación de dichas normas resulte indisociables —especialmente en sociedades democráticas— de la necesidad de argumentar acerca de su conveniencia y de su razón de ser. Por otro lado, porque “las normas, en una u otra medida, son enunciados abstractos, y su aplicación a las acciones, que son concretas, requiere dar razones acerca de lo que significa la norma, de si es o no aplicable al caso o de qué consecuencias se siguen de la aplicación de la norma al caso” (García Manrique, 2019, p. 18). En consecuencia, podemos caracterizar al Derecho como una práctica social esencialmente argumentativa, o que consiste esencialmente en argumentar.

Una vez expuesta sucintamente esta concepción del Derecho, distinta a la normativista, es el momento de ocuparnos de las consecuencias pedagógicas que se siguen de su adopción, que a mi juicio son al menos las dos siguientes.

Por un lado, el hecho de que los valores formen parte de la esencia misma del Derecho nos debe llevar a abrir la enseñanza de la ciencia jurídica a la filosofía moral y, más generalmente, al conjunto de la filosofía y de las ciencias sociales. La enseñanza del Derecho no debe consistir solamente en el estudio de un conjunto de normas jurídicas positivas. Si el Derecho no es un objeto acabado, sino más bien una empresa cuyo objetivo es la justicia, no solamente importa que el estudiante conozca las normas jurídicas vigentes en un determinado momento, sino que es fundamental —para que pueda desarrollar su práctica profesional de forma adecuada en el largo término— que sepa identificar el valor o valores que dan sentido a dichas normas y, en caso de que surjan discrepancias en torno a los mismos o a su conexión con las normas, que sea capaz de entablar al respecto una discusión racional.

Si además entendemos —y vamos ya con la segunda consecuencia— que las propias acciones de los operadores jurídicos forman parte del Derecho, entonces también parece razonable que, en las facultades de

ciencia jurídica, enseñemos a realizar ese tipo de acciones. ¿Pero cuál es la acción fundamental que realizan los operadores jurídicos? Ya hemos señalado que es la argumentación sobre la base de las normas jurídicas. El juez, cuando dicta sentencia, argumenta para justificar su decisión, para mostrar que esta se adecúa a Derecho. El abogado, a su vez, argumenta para intentar persuadir al juez, y defenderá bien a su cliente en la medida en que sea capaz de ejercer de forma solvente dicha argumentación. Aunque quizás de forma más matizada, este papel central de la argumentación está presente en muchas otras profesiones jurídicas. Si esto es así, quienes nos dedicamos a la enseñanza del Derecho deberíamos asumir como un objetivo prioritario el desarrollo de la capacidad argumentativa de los estudiantes.

Recapitemos lo dicho hasta ahora. En la medida en que consideremos que el Derecho no es solo un conjunto de normas, sino una práctica constituida por un valor o valores —que dan sentido a esas normas— y por una serie de acciones —que bajan al terreno esas normas—, y en la medida en que reconozcamos que las acciones fundamentales en el Derecho están basadas en la argumentación, entonces tendremos que cambiar la forma en la que enseñamos Derecho, transitando de un modelo excesivamente basado en la memorización de las normas jurídicas vigentes a otro en el que desempeñen un papel central la identificación de los valores últimos detrás de dichas normas y la instrucción en la acción argumentativa. Para lograr este fin, es fundamental servirse de aquellas metodologías docentes que promueven el papel activo de los y las estudiantes. Como argumentaré en el próximo subapartado, el aula invertida es un modelo que claramente favorece que los alumnos dejen de ser meros receptores del contenido transmitido por el profesor, y en este sentido puede resultar sumamente útil para la enseñanza de la Filosofía del Derecho y, más generalmente, para la impartición de las distintas materias del Grado en Derecho.

Insistamos y profundicemos un poco más en la idea central de este subapartado antes de continuar. He defendido la tesis de que la concepción que nos hagamos del Derecho desde la ciencia y la reflexión jurídicas debe encontrar su traslación en la metodología de enseñanza de nuestras facultades. Considero, en efecto, que —en el caso particular de la

ciencia jurídica— la postura que uno adopte en la discusión teórica acerca de la naturaleza del objeto de estudio influye decisivamente en la elección de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Conviene notar que esto es algo que no sucede en otras ramas del saber —tanto empírico como humanístico—, en las cuales un cambio de paradigma científico no tiene por qué influir especialmente en los métodos pedagógicos. Pero es algo que sí sucede, o debería suceder, en disciplinas como la ciencia jurídica o la medicina, que tienen como objetivo prioritario formar a los participantes de esa misma práctica que constituye su objeto de reflexión.

La ciencia jurídica, o más concretamente su enseñanza en las facultades, consiste sin duda en que los estudiantes se introduzcan y lleguen a dominar un objeto de estudio denominado Derecho, pero consiste también en introducir a los alumnos mismos en una práctica social, o al menos en dotarlos de las herramientas necesarias para que puedan introducirse en dicha práctica al salir de la facultad.

Esta tesis, conviene aclararlo, no equivale a esa otra que afirma que la enseñanza universitaria (del Derecho, en este caso) debe adecuarse a las necesidades de la sociedad, si por ello se entiende que los fines propios de la educación superior deben subordinarse a los intereses de determinadas empresas o a ciertas directrices gubernamentales. Significa, simplemente, que conviene ser conscientes de la peculiaridad de la ciencia jurídica como rama del saber, que conviene no olvidar que esta no consiste solamente en comprender una esfera de la realidad social, sino en orientar esa misma realidad y en formar a aquellos que ejercerán dicha labor orientadora. Si esto se olvida, se corre el riesgo de que esa introducción en la práctica jurídica se haga de espaldas a la universidad y no esté regida por valores universales, esto es, que corra a cargo de tal o cual institución concreta y responda, por lo tanto, a sus fines particulares.

4.2. EL AULA INVERTIDA EN FILOSOFÍA DEL DERECHO

Este subapartado está dedicado a relatar brevemente mi experiencia con la metodología del aula invertida en la enseñanza de la asignatura de Filosofía del Derecho, dirigida al alumnado de cuarto curso del Grado en Derecho.

Tras una explicación general sobre qué es la Filosofía del Derecho y su división en teoría del Derecho (ontología jurídica), teoría de la ciencia jurídica (metodología jurídica) y teoría de la justicia (axiología jurídica), centro el curso en la última de estas tres patas. Para ello, utilizo como manual *Justicia ¿Hacemos lo que debemos?*, del filósofo estadounidense Michael Sandel (2011). Es una obra amena pero rigurosa, en la que el autor es capaz de explicar problemas clásicos de la historia de la filosofía de una forma clara y sucinta. Sandel recurre a muchos ejemplos tomados de la política cotidiana o de la cultura popular, pero sin rebajar, por lo general, la complejidad de los asuntos tratados. Más allá de las limitaciones que se puedan achacar a esta u otras de sus obras, lo que es innegable es que su estilo gusta a los alumnos, y una buena prueba de ello es que sus clases en la Universidad de Harvard —que dieron lugar a la redacción del libro— tienen millones de visualizaciones en YouTube, algo nada habitual en vídeos sobre filosofía.

Por lo general, mis grupos tienen unos 70 estudiantes, de los cuales alrededor de 60 suelen optar por seguir la vía de la evaluación continua. Al principio del curso, los divido en 10 grupos de unos 6 miembros y asigno a cada grupo la tarea de exponer oralmente, en horario de clase, las ideas centrales de uno de los 10 capítulos en los que se divide el libro de Sandel. Estos textos constituyen el material didáctico básico, que se complementa con vídeos tanto del propio Sandel como míos. El trabajo autónomo del alumnado antes de cada clase consiste en la lectura del capítulo que corresponda y, en su caso, en el visionado de los vídeos. Establezco la norma de que no solo el grupo encargado de exponer —sino el conjunto de la clase— debe leer el texto antes de la clase. La norma, inevitablemente, no tiene una eficacia plena, pero es posible aumentarla por medio de preguntas de control, sean orales o por escrito.

Conviene aclarar que no se trata de exposiciones orales al uso, en las que los miembros del grupo deben demostrar, a fin de ser evaluados, el conocimiento de los contenidos de la materia. La idea, no siempre fácil de lograr, es que la exposición de los contenidos se entrelace con la discusión razonada acerca de los mismos. El objetivo es, pues, que a medida que se va desarrollando la parte más puramente expositiva, el profesor, mediante sus preguntas, favorece el diálogo entre los distintos

miembros del grupo y de estos con el conjunto de la clase, y va sacando a la luz, para clarificarlos y reforzarlos, todos esos conocimientos que los alumnos ya han trabajado previamente en casa.

El método del aula invertida no se limita a las sesiones dedicadas al libro de Sandel, sino que se extiende a algunas actividades complementarias, para las que se asignan materiales y tareas a través del campus virtual. En clase, los estudiantes trabajan en equipo, discuten textos tanto jurídicos como literarios y participan en debates informados relacionados con la justicia, sobre asuntos como los impuestos, la discriminación positiva, la gestación subrogada o el aborto.

La idea es siempre la misma: adelantar la transmisión del contenido a casa y aprovechar el tiempo de clase para identificar los principales argumentos, a favor y en contra, en relación con una determinada cuestión, a fin de entablar una discusión razonada con base en los mismos. El objetivo es que la dinámica de la clase no sea únicamente unidireccional, sino que las explicaciones del profesor en momentos concretos convivan con una dinámica más colaborativa, basada en una mayor implicación por parte del estudiante. El presupuesto que fundamenta y da sentido a este objetivo es que esta mayor implicación permite que el estudiante desarrolle una serie de capacidades que permanecerían dormidas con un método más tradicional.

En el caso concreto que nos ocupa, la pretensión es que los estudiantes no solo sepan definir el concepto de justicia y exponer las teorías de la justicia de —por ceñirnos a aquellas en las que se centra Sandel— Bentham, Nozick, Kant, Rawls y Aristóteles, sino que sean capaces de pensar y abordar problemas relacionados con la justicia desde estos diferentes puntos de vista. Que, en lugar de estudiar esas teorías por separado, se vayan haciendo conscientes —a medida que practican lo aprendido y debaten unos con otros— de la forma en que se relacionan unas con otras, siendo capaces de abordar un mismo problema desde, pongamos por caso, una perspectiva utilitarista y una kantiana, o desde una visión liberal y una teleológica.

5. RESULTADOS

Mi experiencia es que la metodología del aula invertida aumenta notablemente el compromiso y el aprendizaje de los estudiantes. Por supuesto, no es la única metodología didáctica que casa bien con unas facultades de Derecho que hagan suya esa concepción del Derecho como práctica social descrita más arriba. La simulación (*moot court*), por ejemplo, puede ser un método muy adecuado para que los alumnos y alumnas se familiaricen con la práctica jurídica o, más concretamente, con la forma, los tiempos y la disposición de los operadores jurídicos durante el proceso ante un tribunal. En cualquier caso, me parece que el aula invertida es una metodología especialmente adecuada para una asignatura como la Filosofía del Derecho, de naturaleza más teórica o general que las materias de dogmática jurídica. A través de ella los alumnos pueden mejorar notablemente su capacidad para dar razones a favor y en contra de una determinada tesis, de una forma más libre o menos pautada que con estrategias como la simulación.

Las ventajas de este método pedagógico son varias. Al tiempo que contribuye al afianzamiento de competencias generales como la asertividad, la iniciativa, el trabajo en equipo, el razonamiento crítico o la capacidad de análisis y síntesis, favorece también el desarrollo de competencias más específicas, como la argumentación y la interpretación jurídicas, necesarias tanto para una completa formación en la ciencia jurídica como para el adecuado ejercicio de la práctica profesional. Por todo ello, creo que es una metodología que debería jugar un papel relevante en la enseñanza de la Filosofía del Derecho.

Es cierto, en cualquier caso, que puede tener algunos inconvenientes. Uno es que aquellos alumnos con más dificultad para autoorganizarse pueden tener dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje autónomo. Otro es que puede conducir a un aumento del tiempo de uso del ordenador, en una época en la que todos pasamos ya mucho tiempo (quizás demasiado) frente a las pantallas. En cualquier caso, son dos desventajas salvables. Se puede hacer frente a la primera enviando recordatorios a través del campus virtual a aquellos que lleven mucho tiempo sin acceder al sistema, realizando tutorías personalizadas o combinando este

método con la impartición de clases magistrales. Se puede combatir la segunda poniendo el foco en la lectura de textos escritos y no tanto en contenidos audiovisuales, o escogiendo estos últimos de tal forma que su duración no sea excesiva.

6. CONCLUSIONES

En caso de que aceptemos que el Derecho no es únicamente un conjunto de normas, sino una empresa dirigida a hacer de nuestra sociedad un lugar más justo, entonces deberemos dar menos peso —en las facultades de ciencia jurídica— a la enseñanza memorística y más a las metodologías docentes participativas. Entre ellas, el aula invertida es, por las posibilidades que ofrece para el desarrollo de la capacidad argumentativa de los alumnos y alumnas, especialmente adecuada para la enseñanza de la Filosofía del Derecho.

7. REFERENCIAS

- Atienza, M. (2017). *Filosofía del Derecho y transformación social*. Trotta.
- Atienza, M. (2021). Contestación a la carta de Juan Antonio García Amado. En M. Atienza y J. A. García Amado, *Debates iusfilosóficos. Sobre ponderación, positivismo jurídico y objetivismo moral* (pp. 121-126). Palestra.
- Ausubel, D. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Springer Dordrecht.
- Baker, J. W. (2000). The “Classroom Flip”: Using web course management tools to become the guide by the side. *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning* (pp. 9-17).
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- Bobbio, N. (1990). *Contribución a la Teoría del Derecho*. Debate.
- Díez, A., Andía, L. A. y Santiago, R. (2017). *Flipped Classroom: 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje*. Editorial UOC.
- Flipped Learning Global Initiative (s. f.). *Flipped Learning Definition*. Flipped Learning Global Initiative: The Exchange. Consultado el 15 de julio de 2022.

- Flipped Learning Network (2014, 12 de marzo). Definition of Flipped Learning. Flipped Learning Network Hub.
- García Manrique, R. (2019). Argumentación en derechos humanos. En G. Escobar Roca y R. García Manrique, *Argumentación e Investigación en Derechos Humanos* (pp. 13-96). Tirant lo Blanch.
- Green, L. S., Banas, J. R. y Perkins, R. A. (2017). *The Flipped College Classroom Conceptualized and Re-Conceptualized*. Springer.
- Khan, S. (2012). *The One World Schoolhouse: Education Reimagined*. Twelve.
- Lage, M. J., Platt, G. J. y Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Prentice Hall.
- Pink, D. H. (2010, 12 de septiembre). Think Tank: Flip-thinking—the new buzz word sweeping the US. *The Telegraph*.
- Prieto Martín, A. (2017). *Flipped learning: Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*. Narcea Ediciones.
- Reidsema, C., Kavanagh, L., Hadgraft, R. y Smith, N. (eds.) (2017). *The Flipped Classroom: Practice and Practices in Higher Education*. Springer.
- Sandel, M. (2011). *Justicia ¿Hacemos lo que debemos?* Debate.
- Santiago, R. y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés: Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Paidós.
- Talbert, R. (2017). *Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty*. Stylus Publishing.
- Walvoord, B. E. y Anderson, V. J. (2010). *Effective Grading. A Tool for Learning and Assessment in College*. Jossey-Bass.

AULA INVERTIDA Y TRABAJO INTERDISCIPLINAR EN EQUIPO

MARINA PÉREZ MONGE
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años he tenido inquietud por incorporar a mi docencia la metodología del aula invertida, facilitando previamente los materiales teóricos sobre los que se trabajará en clase, y de este modo dedicar las sesiones presenciales a las cuestiones y dudas que el estudiantado necesite plantear. Así el profesorado está a disposición del alumno cuando éste trate de comprender cuestiones de mayor dificultad. La razón es que, en un Congreso celebrado en Zaragoza, dos de los expertos más reconocidos sobre esta forma de trabajar (Jonathan Bergman y Aaron Sams) advertían que obtenían peores calificaciones los alumnos que ante las dudas que les surgen no encuentran ayuda en casa para resolverlas, y sin embargo quienes eran ayudados obtenían mejores resultados; y que los momentos de dificultad se daban al resolver problemas, casos prácticos, etc. Por ello, traté de poner los medios posibles para que esos buenos resultados estuviesen al alcance de todos.

Estos conocimientos teóricos eran necesarios para la adecuada elaboración de trabajos a los que me refiero a continuación.

Además, observé que en el Grado de Trabajo social los alumnos debían realizar en equipo numerosos trabajos de escasa dedicación y profundidad. Inicialmente se trató de resolver con una coordinación temporal, secuenciando las fechas de entrega mediante acuerdos del profesorado que impartía docencia en el mismo grupo de alumnos. No obstante, mi pretensión era elaborar un supuesto práctico colaborativo con la ayuda de un Proyecto de innovación docente, entre los profesores de todos los

grupos de docencia de varias asignaturas relacionadas entre sí. Esto fue posible gracias a la buena acogida de los compañeros, ya que hay interés por mejorar la docencia para conseguir un mayor rendimiento en el trabajo. De este modo se incorporó la interdisciplinariedad.

Se planteó un supuesto en el que cada profesor incorporó datos al supuesto práctico sobre los que trabajarían sus alumnos. Estos trabajos tenían diferente valoración en cada asignatura, de acuerdo con la guía docente. Se formaron grupos para realizar el trabajo, de tal modo que ese grupo realizaba una labor para tres asignaturas diferentes. Así se adquirirían diversas competencias en el ámbito del trabajo en equipo.

2. OBJETIVOS

2.1. APROVECHAR EL TIEMPO DE CLASE TEÓRICA PARA RESOLVER CUESTIONES QUE RESULTAN DIFÍCILES AL ALUMNADO MEDIANTE EL AULA INVERTIDA

Se facilitan los materiales necesarios para el estudio de la asignatura antes de la clase teórica para que se lea y trabaje antes de asistir a la sesión teórica. De este modo, en clase se plantean las cuestiones que han resultado más difíciles o complejas para el estudiante. Por tanto, es necesaria una previa programación de la actividad docente, y su puesta a disposición del alumno, y se apoya en el trabajo que el alumno debe realizar fuera del aula, sin el que su eficacia docente quedaría muy mermada. Se pretende que el alumno adquiera las destrezas que le permitan desarrollar un aprendizaje autónomo, así como capacidad analítica, interpretativa y crítica en relación con las materias que debe conocer y las cuestiones que debe resolver. Las mejoras que presenta esta metodología se muestran en el equilibrio entre la clase centrada en el profesor y la centrada en el alumno. Así, el estudiante trabaja previamente la materia fuera del aula, pero el profesor explica las claves y resuelve las dudas. De este modo se obtiene el mejor rendimiento de la clase presencial, en beneficio del alumno.

Se intenta establecer un sistema que permita que el conocimiento inicial de los temas tenga lugar, al menos en sus líneas generales, con carácter

previo al desarrollo de la clase teórica, anticipando los contenidos de ésta. Para ello, se ha considerado imprescindible que el cronograma esté hecho de tal forma que permita a los alumnos seguir el ritmo semanal y diario del programa. Con todo, se debe reconocer que este es uno de los aspectos en los que es preciso seguir trabajando, ya que, aunque se ha podido constatar que esa preparación previa es superior a lo que era habitual cuando se empezó, todavía no se ha conseguido que sea incorporada por todos los alumnos en su rutina de preparación académica.

Se trata de relacionar los trabajos con noticias de actualidad que potencien la motivación del alumno por el trabajo en la asignatura.

Se complementa con un cronograma de la asignatura, que permite al alumnado conocer los temas que se van a tratar en cada sesión, y de este modo, organizar su tiempo.

2.2. ABORDAR UN TRATAMIENTO INTERDISCIPLINAR SOBRE TEMAS RELEVANTES PARA EL ESTUDIANTADO CON LA PARTICIPACIÓN DE VARIAS ASIGNATURAS PARA RESOLVER UN SUPUESTO, LO QUE PERMITIRÁ EL ENRIQUECIMIENTO DE CADA MATERIA Y LA APROXIMACIÓN A LA REALIDAD.

La realidad es interdisciplinar, es decir cuando nos acercamos a un tema relevante nos encontramos con el hecho de que necesario que participen varias asignaturas para resolver adecuadamente el supuesto. De este modo se produce un enriquecimiento tanto de profesorado como del alumnado. Esto es así porque supone una coordinación en la cual hay que escuchar a los compañeros, de quienes podemos aprender, y posteriormente ofrecer también nuestros conocimientos. De este modo se produce un aprendizaje recíproco de todos los intervinientes.

Ya en 2015 coordiné el Proyecto de innovación docente “Trabajo interdisciplinar como instrumento de mejora de la calidad de la enseñanza”, muestra de mi interés sobre este tipo de metodología.

El proyecto de innovación docente pretendía inicialmente, que los alumnos de un mismo Grado, curso y grupo resuelvan de modo interdisciplinar un supuesto de hecho, con el fin de que el alumno relacione los conocimientos aportados por las diferentes asignaturas para un mejor aprovechamiento de su esfuerzo, realizando, en la medida de lo posible, un

mismo trabajo para varias asignaturas. De este modo, se establecerían conexiones entre diferentes contenidos. Por ello, el resultado obtenido sería de mayor calidad que trabajando aisladamente las diferentes disciplinas. Además, la coordinación permitiría secuenciar las fases de entrega parcial, en su caso, en beneficio de la programación del trabajo para el alumno, y de la coordinación entre las diversas asignaturas. Se planteó en el Grado de Trabajo Social.

Las necesidades detectadas básicamente fueron dos:

- Elevado número de trabajos encargados a los alumnos, con escasa profundización en los temas, y tratamiento de temas comunes desde diferentes disciplinas.
- La conveniencia de ofrecer al alumno una visión de la complementariedad de las diversas materias, así como la relación entre las mismas para resolver adecuadamente las cuestiones que se le planteen en su futura labor profesional.

Las mejoras pretendidas eran:

1. Una profundización en la resolución del caso planteado desde distintas perspectivas.
2. Una preparación más completa del estudiante para su futura labor profesional, ofreciéndole las herramientas para su resolución. Esta idea empezó a dar sus resultados: valoración favorable mayoritaria de los alumnos encuestados y sugerencia de su extensión a otras materias. Por ello se amplía el posible ámbito de aplicación.
3. Un mejor aprovechamiento del tiempo del alumno.
4. Una percepción de la interrelación de las diversas asignaturas para una mejor y más completa resolución de los casos que se le plantean, lo que ha proporcionado una mayor satisfacción del alumnado de las diversas materias que se estudian en el Grado.
5. Un mayor interés por la asignatura, y una toma de conciencia de la importancia de dar el mejor uso a la clase, al tiempo en el

que el profesor está con el alumno, para dedicarlo a resolver las cuestiones que se suscitan a los alumnos.

El proyecto de innovación docente procedía de dos fuentes:

1. Petición de los alumnos de coordinar los trabajos para las diferentes asignaturas, así como programar fechas sucesivas de entrega.
2. Propuesta de coordinación de los Coordinadores de los Grados.

Ciertamente exige un importante esfuerzo de coordinación del profesorado y de disponibilidad del estudiantado.

Los objetivos de este proyecto eran:

- Abordar un tratamiento interdisciplinar sobre temas relevantes para los estudiantes, con la participación de varias asignaturas para resolver un caso práctico, lo que permitirá una aproximación enriquecedora a la materia.
- Optimizar los esfuerzos de los alumnos en la realización de trabajos, de modo que se reduzca el número de trabajos, y aumente la calidad y profundidad de los mismos.

En cuanto a las actividades a realizar:

1. Los estudiantes elaboran los trabajos.
2. El grupo de profesores realiza reuniones de coordinación para preparar un único supuesto de hecho, que se debería resolver desde distintas perspectivas.
3. Se trata de dedicar un tiempo semanal en periodo docente a una exposición de las cuestiones y metodología para la resolución de los supuestos. Los grupos de trabajo, que se constituyen, trabajarán con el apoyo de tutorías para dirigir el trabajo y, en particular, se revisarán las anotaciones de cada grupo.

Se pretendía que la coordinación entre asignaturas permita que el alumno aproveche mejor su trabajo y valore la complementariedad de las asignaturas para resolver un supuesto. Esta mejora ya comenzada en el Grado de Trabajo social ha necesitado y contado con el apoyo de su coordinador, así como de la Vicedecana de Ordenación Académica,

facilitando medios y horarios comunes dirigidos a permitir las imprescindibles reuniones de profesorado para la puesta en marcha de esta iniciativa, así como la atención conjunta de los profesores participantes en el trabajo interdisciplinar. Tras su puesta en marcha en varios grupos de alumnos, se ha realizado encuesta en la que afirman que les ha permitido trabajar mejor en las distintas asignaturas con el mismo caso, y les ha acercado a casos reales que se les pueden plantear en su trabajo profesional en un futuro. Por ello, se valora positiva y modestamente la mejora pretendida: interdisciplinariedad que permite un mejor aprovechamiento del tiempo dedicado por el alumno. Así lo manifestaron alumnos repetidores respecto al sistema anterior sin coordinación.

Los resultados se adecuaron a los objetivos. Se ha comprobado mediante la valoración de los trabajos presentados y la realización de una encuesta a los estudiantes para que evaluaran la experiencia. Esta ha sido valorada favorablemente por la mayoría de los alumnos. Afirman que les ha permitido trabajar mejor en las distintas asignaturas con el mismo caso, y les ha acercado a situaciones reales que se les pueden plantear en su futuro trabajo profesional. Por ello, se valora positivamente la mejora pretendida: Interdisciplinariedad que permite un mejor aprovechamiento del tiempo dedicado por el alumno. Así lo han manifestado además alumnos repetidores respecto al sistema anterior que adolecía de falta de coordinación. Los estudiantes piden que se amplíe a otras asignaturas, y otros profesores han mostrado interés y se han incorporado al proyecto.

Respecto de las reflexiones, ciertamente se han cumplido satisfactoriamente los objetivos pretendidos: Tratamiento interdisciplinar de un supuesto práctico, optimización de los esfuerzos del alumno en un trabajo de mayor calidad al cual saben encontrar un sentido en relación con su futuro profesional, etcétera. Pero queda pendiente, una vez evaluados académicamente los resultados de los trabajos, una valoración metodológicamente fundamentada por parte de los y las profesoras que hemos participado. Pues hemos detectado fortalezas, pero también debilidades que habría que subsanar. Así, por ejemplo, las dificultades para trabajar en equipo de algunos alumnos, que muestran su preferencia por el trabajo individual.

Lo importante es que se concretó esa voluntad de coordinación, que tantas veces se expresa abstractamente como necesidad en las reuniones de evaluación de grado. Ello ha supuesto no sólo un beneficio para el alumnado sino también para nuestra satisfacción porque da un valor adicional a nuestro trabajo renovándolo pedagógicamente.

Se valoró favorablemente por los alumnos, por lo que se pretende ampliar la coordinación entre las asignaturas a otras materias en la medida de lo posible. Además, se ha mostrado interés de profesores de otras asignaturas para incorporarse al trabajo interdisciplinar en lo sucesivo.

Así se han alcanzado mayores logros con menor coste de tiempo, pero sobre todo ha provocado un mayor interés por la interrelación de las asignaturas. Además, los alumnos han percibido la relevancia de adquirir conocimientos en las diversas asignaturas, para, de este modo, poder resolver mejor los problemas y casos que, en su labor profesional, se les planteen.

Además, esta experiencia podría transferirse a otras materias:

- Esta experiencia se podría poner en marcha en otros contextos, planteando un mismo caso que se resolvería con los recursos proporcionados por diferentes disciplinas: Medicina, Derecho, Sociología, Trabajo Social.
- Parece que se puede disponer de los recursos necesarios para continuar esta acción en el futuro porque es una realidad que los problemas reales necesitan coordinar los diferentes conocimientos, por lo que cada vez interesa a un número mayor de sectores, y en particular lo solicitan los alumnos, con disponibilidad de los profesores, en la medida de sus posibilidades. Muestra de ello es el interés de profesores de diferentes disciplinas que se han incorporado al proyecto. Además, si efectivamente los alumnos valoran que aprenden más, con un número de horas de dedicación inferior al de los alumnos que eligen realizar un trabajo para cada asignatura, probablemente animará a los alumnos de los siguientes cursos a elegir esta opción que se plantea como voluntaria. Así lo han considerado alumnos repetidores respecto al sistema anterior sin coordinación

Ciertamente, la resolución de los supuestos que deben resolver los trabajadores sociales, al igual que en otras materias, requiere los conocimientos adquiridos en diversas asignaturas. Por ello, parece oportuno “entrenarles” en esta habilidad. Además, ello revierte en una mayor motivación del alumno que percibe que está resolviendo casos reales.

La coordinación entre el profesorado permite un conocimiento de lo que los colegas explican en sus asignaturas, que conduce a una mejora en la docencia, así como a un enriquecimiento de este, que no sólo trata de su asignatura, sino que adquiere nuevas perspectivas. Además, se conocen mejor aquellas cuestiones en las que no es necesario incidir porque ya lo han tratado otros compañeros, así como aquellas otras en las que sucede lo contrario.

2.3. OPTIMIZAR LOS ESFUERZOS DE LOS ALUMNOS EN LA REALIZACIÓN DE TRABAJOS, DE MODO QUE SE REDUZCA EL NÚMERO DE TRABAJOS, Y AUMENTE LA CALIDAD Y PROFUNDIDAD DE LOS MISMOS, CONSTITUYENDO UN MISMO EQUIPO PARA REALIZAR UN TRABAJO PARA LAS ASIGNATURAS IMPLICADAS.

Con una misma reunión los estudiantes abordan las cuestiones relativas a varias asignaturas, por lo que es necesario realizar un menor número de reuniones. Ello redundará en un mejor aprovechamiento del tiempo para los alumnos, con más tiempo disponible para el estudio personal, que por supuesto es fundamental como tarea previa.

Los estudiantes forman equipos para realizar un trabajo diseñado por todos los profesores intervinientes, y lo presentan en varias asignaturas. De este modo, aumenta la motivación del alumnado, ya que están mucho más satisfechos con los resultados de su esfuerzo.

Las reuniones son más eficaces, y sencillas, puesto que se abordan las cuestiones de varias asignaturas, y se reduce significativamente el número de trabajos que se deben entregar.

2.4. TRABAJAR COMPETENCIAS TRANSVERSALES:

Pueden definirse como aquellas habilidades relacionadas con el desarrollo personal, que no dependen de un ámbito temático o disciplinario

específico, sino que aparecen en todos los dominios de la actuación profesional y académica.

Mediante los trabajos interdisciplinares en equipo se trabajan diversas competencias transversales:

- Competencia Instrumental: Capacidad de análisis, síntesis, resolución de problemas y toma de decisiones.
- Competencia Personal: Trabajo en equipo.
- Competencia Sistémica: Iniciativa y liderazgo.

Además, tras la valoración de los conocimientos técnicos, en numerosas ocasiones en el mercado laboral, el elemento que marca la diferencia en el proceso de selección son el resto de las competencias transversales citadas. Ya en 2008, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza publicó en “Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios” que “las competencias genéricas van a ser precisamente las que permitan a los titulados universitarios alcanzar mayores cotas de empleabilidad”⁴².

Muestra del interés de la Universidad de Zaragoza por esta cuestión es el Programa del Centro de Innovación, Formación e Investigación en Ciencias de la Educación (CIFICE). Uno de estos programas es el Observatorio de innovación docente y de competencias transversales en la Universidad de Zaragoza.

En consecuencia, las actividades de los colaboradores del programa serán:

- Revisar y asesorar al Vicerrectorado de Política Académica en lo que respecta a los proyectos de innovación docente.
- Analizar posibilidades de mejora de la innovación docente en el marco universitario.

⁴²Cfr. https://ice.unizar.es/col_documentos_08.pdf.

- Participar en la organización y realización de las jornadas de innovación docente, así como en otras iniciativas de innovación y mejora de la docencia.
- Revisar las competencias transversales elegidas por los distintos proyectos de innovación docente de la UZ en los últimos años.
- Determinar la definición de cada una de las competencias transversales establecidas y proponer prioridades entre las mismas. • Apoyar a los centros y departamentos universitarios en materia de innovación y de competencias transversales, aportando información y asesoramiento. • Elaborar informes por iniciativa propia o a petición de las instancias universitarias competentes sobre asuntos de innovación docente o de competencias transversales.
- Confeccionar y actualizar inventarios de buenas prácticas de innovación docente⁴³.

En esta línea, también el Gobierno de Aragón visibiliza la relevancia de las competencias. Así, ha diseñado el carnet CVOL 2.0 como una forma de reconocimiento del voluntariado y de acreditación de las “Soft Skills”, es decir, las aptitudes que hacen destacar a una persona como profesional, con la escucha activa, el trabajo en equipo, la creatividad, la resiliencia o la capacidad de aprendizaje (entre otras), capacidades importantes para desempeñar los trabajos tanto del presente como del futuro. Entre ellas, destacan las siguientes:

1. Resiliencia. Se refiere a la capacidad para adaptarse a situaciones adversas y de mantenerse sereno en un entorno de crisis.
2. Pensamiento crítico. Permite tener nuevas ideas, además de adquirir la capacidad para ser más analíticos, investigadores y curiosos. Lo que ayuda a resolver problemas de mejor manera.

⁴³ Programas del CIFICE 2022-2023 y 2023-2024.

3. Compromiso. Tanto en el ámbito laboral como en el académico es importante estar comprometido con el objetivo de la empresa o institución, lo que redundará en beneficio de la misma.
4. Trabajo en equipo. Tanto en la empresa como en la Administración nuestros egresados necesitarán trabajar en equipo en numerosas situaciones.
5. Tomar decisiones en base a datos. El análisis de datos y el Big Data en general se han vuelto competencias imprescindibles para las empresas digitales. Estos conocimientos permiten reconocer qué oportunidades son las más adecuadas para invertir o no recursos, además de sacar las conclusiones más efectivas.

Todo ello pone de manifiesto la sensibilidad institucional y empresarial por estas cuestiones que permitirán una mayor implicación en la adquisición de las mismas por nuestro estudiantado.

3. METODOLOGÍA

3.1. AULA INVERTIDA

Como se ha indicado todos los materiales teóricos están disponibles en Moodle, junto al cronograma de la asignatura, para permitir que el alumnado pueda acceder a toda la formación previa que necesita para el adecuado seguimiento de cada asignatura, y posteriormente se dedique la sesión presencial a las cuestiones que resulten difíciles para el alumnado.

3.2. TRABAJO INTERDISCIPLINAR

Exige coordinación del profesorado y del alumnado. La coordinación de profesorado para la elaboración de un supuesto común para todos los grupos docentes de las asignaturas que participan en el trabajo que se adecua a las exigencias del contenido de cada disciplina pero que convergiera en la solución conjunta de una situación problemática. Posteriormente, se contienen unas cuestiones relativas a cada una de las asignaturas, seguidas de una valoración final. Se parte, por tanto,

de un trabajo colaborativo del profesorado sobre el caso que tenían que resolver también en equipo los estudiantes.

3.3. TRABAJO EN EQUIPO:

Los grupos de trabajo debían ser los mismos en todas las asignaturas pues eso suponía una ventaja adicional a los alumnos al no tener que ir cambiando de compañeros para cada asignatura. En el caso de que hubiese algunos alumnos que no cursasen todas las asignaturas, se agrupaban en un equipo que resolvía las cuestiones referidas a su materia.

Los profesores tutelan periódicamente los trabajos relacionados.

3.3.1. Ventajas

- Para el estudiantado: un único trabajo para varias asignaturas, por lo que ayuda a establecer vínculos entre las mismas.
- Para el profesorado: Aprendizaje continuo y enriquecimiento con la perspectiva de otras asignaturas sobre un supuesto concreto.

4. RESULTADOS

Los estudiantes valoran favorablemente esta experiencia, en cuanto que les ha permitido trabajar mejor en las distintas asignaturas con el mismo caso, y les ha acercado a situaciones reales que se les pueden plantear en su futuro trabajo profesional.

La coordinación del profesorado ha permitido trabajar con un mejor aprovechamiento de nuestro tiempo en beneficio de la docencia.

Se ha realizado encuesta sobre la satisfacción del alumno. Resulta llamativo que los alumnos repetidores que comparan la realización de tres trabajos para tres asignaturas, frente a la de un solo trabajo interdisciplinar, realizan una valoración muy positiva del cambio.

5. DISCUSIÓN

5.1. A FAVOR

- a. Aula invertida: Quienes trabajan previamente los materiales consultan a los profesores en las sesiones presenciales sus dificultades.
- b. Trabajo interdisciplinar: Se observa el interés porque se ven más claras las distintas perspectivas de la realidad.
- c. Trabajo en el mismo equipo para resolver un supuesto único: Facilita las reuniones del equipo y su eficacia.

5.2. EN CONTRA

- a. Aula invertida: La respuesta del alumnado es desigual, por lo que el aprovechamiento también es variable.
- b. Trabajo interdisciplinar: Algunos se “resisten” a los cambios por diversas razones. No es sencilla su realización porque depende de la voluntad de cada grupo de profesores de cada curso. Además, algún estudiante prefiere la autonomía entre los trabajos de las diferentes asignaturas.
- c. Trabajo en el mismo equipo para resolver un supuesto único: Plantea dificultades acerca de la respuesta. Algunos alumnos que no cursan todas las asignaturas prefieren una actividad independiente para cada una de ellas.

Quiero incorporar las cuestiones suscitadas a otros colegas en el Congreso:

Acogida favorable de la labor de coordinación: He observado que varios colegas consideran que los alumnos tienen demasiados casos prácticos y se dispersan un poco, y han acogido favorablemente la coordinación.

Respecto de la evaluación, se ha planteado el dato de que en cada asignatura se atribuya un porcentaje distinto a este trabajo en la calificación final.

Como he indicado, es una realidad que la labor de coordinación no está exenta de dificultades, pero a mi juicio, es posible, y es un esfuerzo en beneficio de los alumnos que merece la pena realizar. Por ello, se plantea un supuesto de hecho con datos relevantes para cada asignatura. Luego incluye preguntas quien se encarga de cada asignatura, y se recuerda el valor en cada asignatura según la guía docente. De este modo, conocen previamente el porcentaje en la evaluación, y no se han planteado problemas porque se trata de que las cuestiones que se resuelven con cada asignatura sean adecuadas al valor de ese trabajo según la guía docente.

En cuanto al grado de satisfacción de los alumnos, debo decir que han manifestado unánimemente su valoración positiva porque realizan un trabajo único, más profundo, y pueden ver la relación entre asignaturas. Se aproxima más a los supuestos reales.

Respecto de la formación de los grupos de trabajo, en esta labor de coordinación se ha tratado de que sea el mismo grupo para resolver las cuestiones relativas a cada asignatura. Si hay un grupo de alumnos que no cursa una asignatura, resuelve las cuestiones que afectan a las materias relativas a las que cursan.

6. CONCLUSIONES

La utilización de la metodología del aula invertida, junto al cronograma de la asignatura ha permitido al estudiante que ha seguido las indicaciones una mejor organización de su tiempo y rendimiento, aunque se debe reconocer que no todos los estudiantes lo han aprovechado del mismo modo, por lo que se debe insistir en los beneficios que puede adquirir el estudiante que sigue al día la materia.

La coordinación del profesorado de diferentes asignaturas en aras de la interdisciplinariedad supone claramente un esfuerzo adicional, compensado con mucho con los beneficios para la docencia. Además pone a disposición del alumnado un aprovechamiento de su esfuerzo, y profundización en el tema trabajado y le permite adquirir una perspectiva más completa de las cuestiones planteadas.

La constitución de un mismo equipo facilita las reuniones del alumnado, así como su eficacia, y libera tiempo disponible para otras actividades académicas.

Se adquieren competencias transversales, reconocidas y valoradas en el ámbito académico, institucional y laboral, por lo que el alumnado completa su formación con competencias valoradas en el trabajo profesional.

La valoración del alumnado ha sido muy positiva, por lo que se pretende ampliar la experiencia a otros cursos académicos.

7. REFERENCIAS

Bergmann, J, y Sams, A. (2015), Dale la vuelta a tu clase, Ediciones SM.

Vicente Romero, J. et al (2019), Visión multidisciplinar en la evaluación de las competencias transversales en la Universidad de Zaragoza, Evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior: XVI FECIES. Libro de actas.

REFLEXIONES EN TORNO A NUEVAS
METODOLOGÍAS DOCENTES:
EL COACHING EDUCATIVO EN LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS
EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ANDRÉS BAUTISTA-HERNÁEZ⁴⁴

*Profesor Ayudante Doctor de Derecho Internacional Público
Universidad de Málaga*

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de Derecho en la Universidad de Málaga (UMA) ha experimentado en los últimos lustros una verdadera revolución. Desde la transición del Plan de estudios de los cincuenta hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) llamado “Plan Bolonia” y la implantación de la reforma en 2022, pasando por la adaptación a la enseñanza virtual o bimodal consecuencia de la pandemia y la aplicación de un sistema de evaluación continua. Todo ello ha supuesto un verdadero reto tanto a los docentes como a los discentes⁴⁵. En el primer caso, pues se

⁴⁴ Profesor Ayudante Doctor de Derecho Internacional Público de la Universidad de Málaga. Membre associé del Centre de Droit International de Nanterre (CEDIN), Université Paris Nanterre, Francia. Correo electrónico: abautista@uma.es. ORCID ID: 0000-0001-9101-5555. El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación SEJ-405 «Cooperación Judicial en el ámbito Penal», financiado por la Junta de Andalucía y dirigido por la Profesora Elena del Mar García Rico. Todas las páginas web de referencia han sido consultadas por última vez el 17 julio de 2022.

⁴⁵ Que, entre otros, se ha reflejado en distintas publicaciones docentes adaptadas al nuevo contexto como pueden ser Zamora Roselló, M.R. (2021), “Derecho administrativo, Covid-19 y su proyección en los medios de comunicación: incertidumbre, ciudadanía y buena administración”, en Álvarez González, E.M., Medios de comunicación y docencia en Derecho. En especial, el tratamiento de la COVID-19 en los medios de comunicación, Comares, pp. 97-119; Torres Cazorla, M.I. (2021), “La dama de oro: estudiando Derecho internacional a través del cine,

han tenido que adaptar las enseñanzas tanto desde el punto de vista sustantivo (reducción de temarios para adaptar una asignatura anual a semestral), como metodológico (con la introducción de la evaluación continua). En el segundo caso, pues el alumnado se ha tenido que adaptar a los nuevos cambios y se ha visto en muchos casos como verdaderos coquejillos de indias ente las sucesivas reformas.

Sin embargo, estos retos no siempre se han superado satisfactoriamente. El sistema universitario de Bolonia impuso nuevos métodos de aprendizaje ante una nueva realidad. No obstante, la actual situación dista mucho de ser la esperada, pues los grupos en el grado de Derecho siguen alcanzando fácilmente más de 80 alumnos, resultando en grupos muy numerosos con una difícil aplicación de metodologías innovadoras y más aun de evaluar “sin morir en el intento”⁴⁶. Además, con la pandemia de la Covid-19 tuvimos que adaptar la docencia al sistema virtual primero, y bimodal, tras el confinamiento, con las limitaciones que dicho sistema supone: ausencia de retroalimentación directa del alumnado, vuelta a la docencia unidireccional en la que el estudiante cumple un rol pasivo.

A pesar de las dificultades que se acaban de indicar, la enseñanza tras la crisis del coronavirus y con la modificación de los planes de estudios del grado en Derecho de la UMA suponen ante todo una oportunidad de aplicar metodologías docentes innovadoras como el coaching educativo.

2. OBJETIVOS

El objetivo que nos proponemos es esbozar un modelo aplicativo de la metodología del coaching educativo a las enseñanzas de la asignatura “Derecho internacional público. Parte especial”, en el Grado en Derecho de la Universidad de Málaga. En particular, aprovechando la novedad

el arte y la literatura”, en Quesada Sánchez, A.J. (coord.), La utilización del cine en la docencia del Derecho: propuestas de interés, COLEX, pp. 157-174.

⁴⁶ Como muy bien expusiera la profesora Ana María Prieto del Pino en la ponencia ofrecida en el congreso “Desafíos y oportunidades de la docencia y evaluación en grupos de grandes dimensiones” el 9 y 10 de diciembre de 2022.

que supone tras su implantación en el curso 2022/23 de la modificación del Plan de Estudios del título de graduado/a en Derecho.

Desde un punto de vista curricular, se espera que el estudiante al finalizar la asignatura adquiera sea capaz de: 1) profundizar en la comprensión y conocimiento crítico de la Sociedad y del Derecho Internacional contemporáneo; 2) realizar un análisis teórico-práctico de la parte especial de la materia, ahondando en su génesis, evolución y principales instituciones, así como de las diferencias y similitudes con respecto a la sociedad y el derecho interno; 3) asimilar los valores y principios que deben regir la Sociedad y el Derecho Internacional. Toma de conciencia de la importancia de la perspectiva internacional en la formación jurídica integral necesaria para operar en el marco de la globalización; y 4) obtenga la capacidad de búsqueda y utilización correcta de las fuentes y las normas jurídicas internacionales, mediante el recurso a las bases de datos, legislación, jurisprudencia y bibliografía, tanto universales como regionales⁴⁷.

Desde un punto de vista de desarrollo personal y profesional, se espera que el alumno sea capaz de abordar de manera cómoda el estudio y la práctica de la disciplina, tanto a lo largo de sus estudios universitarios como a lo largo de su posterior carrera profesional. Igualmente, y como competencias específicas, nuestro objetivo es que el discente sea capaz de manejarse con destreza y precisión en el lenguaje jurídico, siendo capaz de desarrollar habilidades orales y escritas⁴⁸.

3. METODOLOGÍA EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

El coaching como metodología didáctica ha experimentado un amplio desarrollo desde el 2016, habiendo sido acogido en los distintitos niveles

⁴⁷ Memoria de Verificación del Grado, disponible en <https://bit.ly/3PiJ3hc>.

⁴⁸ Vid. competencias específicas de la asignatura en la Memoria de Verificación del Grado, disponible en <https://bit.ly/3PiJ3hc>.

educativos⁴⁹. Sin embargo, en nuestra opinión, dista mucho de haber sido aplicado ampliamente, sobre todo en el ámbito universitario.

En nuestro caso, partimos con cierta ventaja pues desde sus primeros momentos, con su catedrático el Prof. Alejandro J. Rodríguez Carrión, el área de Derecho internacional público y Relaciones internacionales de la UMA se caracterizó por aplicar una metodología innovadora en la enseñanza del Derecho internacional público mediante el establecimiento de un sistema de prácticas semanales que permitían una evaluación de los contenidos teóricos que habían sido explicados los días previos. Dicho sistema culminaba con dos simulaciones a final de curso, una relativa a Derecho internacional y otra a Derecho de la Unión Europea. Actualmente, y tras la implantación del nuevo título de Graduado/a en Derecho, se viene desarrollando una docencia teórico-práctica que permite al alumno superar la asignatura por evaluación continua. Para ello, junto a la explicación de las nociones básicas de la asignatura se realizan una serie de ejercicios que pretenden, por un lado, involucrar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje, y por otro, asentar los conocimientos conforme se van explicando. Para ello se utilizan una gran variedad de herramientas metodológicas como pueden ser las exposiciones, presentaciones, debates y/o defensas de trabajos, la lectura comprensiva de textos legales, doctrinal y jurisprudenciales⁵⁰, el método del caso y simulaciones, juicios y procedimientos reales, así como el trabajo en Red Trabajo con soporte de TIC y otros recursos tecnológicos⁵¹.

Además, durante el curso académico 2022/23 se prevé la entrada en vigor de la primera modificación del Plan de estudios del Grado en

⁴⁹ Vid. Bécart, A., Ramírez Garrido, J.D. (2016). "Fundamentos del coaching educativo: caracterización, aplicaciones y beneficios desde los cuatro pilares del saber". Plumilla Educativa, ISSN-e 1657-4672, Vol. 18, Nº. 2, pp. 344-362.

⁵⁰ Para lo que han sido de gran utilidad publicaciones dedicadas específicamente al estudio de casos como la monografía de la profesora TORRES CAZORLA El Derecho internacional público explicado a través de las sentencias y opiniones consultivas de la Corte Internacional de Justicia, Tirant lo Blanch, 2020.

⁵¹ Ficha de la asignatura DIP de la Memoria de Verificación del Grado, disponible en <https://bit.ly/3PiJ3hc>.

Derecho de la UMA⁵². Con anterioridad al mismo nos encontramos con el Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho de 1953 y que sería modificado para aplicar los principios de Bolonia en el año 2013 introduciendo el título de Graduado o Graduada en Derecho por la Universidad de Málaga⁵³.

En el Plan de estudios que entrará en vigor el curso 2022/23, se introduce una nueva asignatura optativa denominada “Derecho internacional público. Parte especial”. La misma viene a sustituir a otra asignatura optativa denominada “Organizaciones internacionales”. Con esta modificación se amplía y diversifica el contenido de la anterior asignatura que pasa de ser el estudio de las Organizaciones internacionales en tanto que sujetos de Derecho internacional, sus elementos y tipología (en distintas áreas geográficas) al estudio de la parte especial de la asignatura que se centra en las relaciones diplomáticas y consulares, las competencias estatales en los espacios terrestre, aéreo y marítimo, la protección de intereses comunes (derechos humanos, medioambiente, crímenes internacionales...), sin olvidar el estudio de la ONU y otras organizaciones internacionales de ámbito regional.

Creemos que este contexto supone una gran oportunidad para avanzar en la aplicación de metodologías innovadoras como puede ser el coaching educativo en la asignatura “Derecho internacional público: parte especial”. Éste busca el mayor rendimiento de manera individual, teniendo en cuenta las habilidades del alumnado y sus puntos fuertes⁵⁴, y permite aplicar “una nueva metodología didáctica que potencie contextos de aprendizaje más asociativos y colaborativos con el fin de mejorar nuestra calidad educativa”⁵⁵.

⁵² Vid. Resolución de 19 de febrero de 2021, de la Universidad de Málaga, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado o Graduada en Derecho (publicado en BOE Nº. 81, de 5 de abril de 2021); y la información en <https://bit.ly/3c5t5IX>.

⁵³ Resolución de 27 de febrero de 2013, de la Universidad de Málaga, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Derecho (publicado en BOE Nº. 80, de 3 de abril de 2013).

⁵⁴ Vid. <https://psicologiyamente.com/coach/coaching-educativo>.

⁵⁵ Fernando Bou, J. (2013), *Coaching Educativo*, LID editorial.

4. PROPUESTAS DE APLICACIÓN DEL COACHING EDUCATIVO EN LA ASIGNATURA DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO. PARTE ESPECIAL

De forma tradicional la metodología empleada en las aulas universitarias consistía en un modelo basado en la transmisión de conocimientos⁵⁶ en el que el papel principal lo ejercía el docente transmitiendo una verdad acabada al alumno que debía “recepcionarla”⁵⁷. Sin embargo, en el coaching el profesor es un “facilitador” de forma que no debe simplemente transmitir conocimientos que hoy en día son accesibles a través de internet, sino que debe procurar un aprendizaje que vaya más allá de la asignatura o incluso de la carrera. De ahí que nos propongamos mediante el empleo de herramientas propias del coaching combinadas con otras metodologías, que el alumnado sea capaz de adquirir las capacidades propias de la asignatura de forma que le permitan superar ésta y además, que le sean útiles en su futuro desarrollo profesional y personal. (acabar con la memorización de datos que se olvidan tras el examen). Así, uno de los resultados del aprendizaje de esta nueva asignatura es el “aprendizaje de la capacidad de búsqueda y utilización correcta de las fuentes y las normas jurídicas internacionales, mediante el recurso a las bases de datos, legislación, jurisprudencia y bibliografía, tanto universales como regionales”. De ahí que la aplicación del coaching permita, una vez dados los recursos y fuentes de conocimiento al estudiantado que éste adquiera las habilidades de búsqueda de manera autónoma como lo haría en su futuro profesional.

Para ello proponemos aplicar una serie de innovaciones en la docencia que permitan el desarrollo personal y profesional del docente, y principalmente, del alumnado. De esta forma, éste último no sólo alcanzará el objetivo de conseguir las competencias necesarias para superar la

⁵⁶ Siguiendo la clasificación de De Alba, N., Porlán Ariza, R. (2017). “La metodología de enseñanza”, en Porlán Ariza, R., Enseñanza universitaria: cómo mejorarla, pp. 38-40.

⁵⁷ Vid. Fillol Mazo, A., Soriano Garcia, J. (2021). “Aprendiendo derecho del mar desde una experiencia de renovación metodológica en el aula”, Gutiérrez Castillo, V.L. (Coord.), Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho internacional y Relaciones internacionales. El impacto de la investigación en la docencia, Dykinson, 2021, p. 284.

asignatura sino para poder desenvolverse de forma autónoma en el estudio del derecho internacional y sus distintas ramas.

La aplicación del coaching educativo a las enseñanzas de la asignatura *Derecho internacional público: parte especial* debe seguir una dinámica que cuestione al alumnado “con el fin de que las preguntas e intervenciones colaboren con el destinatario a encontrar respuestas y conseguir objetivos”⁵⁸. Nuestra propuesta se estructura en 3 fases diferenciadas y en la que participan los agentes implicados en el coaching: el docente (*coach*), que actuará como «facilitador», y el discente (*coachee*), cuyo cometido es el de ser “generador de su propio conocimiento”⁵⁹. La primera fase, en la que deben determinarse los objetivos a alcanzar; la segunda, propiamente de aprendizaje aplicando, entre otras, técnicas del coaching educativo; y la tercera, que sirva de evaluación final y toma en consideración de los objetivos alcanzados.

4.1. INICIO: DETERMINACIÓN DE LOS OBJETIVOS

La aplicación del coaching educativo iniciará con la determinación de los objetivos entre coach y coachee, tras una primera sesión. Aquí pueden aflorar objetivos académicos no sólo propios de la asignatura, como la comprensión y conocimiento crítico de la Sociedad y del Derecho Internacional contemporáneo, sino generales del título como, entre otros, ser capaz de buscar, seleccionar, gestionar y analizar información jurídica y sintetizar los argumentos de forma precisa, sobre la base de conocimientos sólidos de la argumentación jurídica; o que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. La consecución de estas competencias redundará en una mejora en otras asignaturas del título como puede ser el Trabajo Fin de Grado que requiere de una serie de destrezas que generalmente no son practicadas durante la carrera

⁵⁸ Bernárdez Gómez, A. y Belmonte Almagro, M.L. (2020), “Coaching educativo, una aproximación a sus ejes conceptuales”, *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, ISSN-e 1988-7833, N° 73 (noviembre), p. 5.

⁵⁹ Sánchez Mirón, B. y Boronat Mundina, J. (2014), “Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales”. *Educación XX1*, 17 (1), 219-242. doi: 10.5944/educxx1.17.1.1072, p. 227.

(principalmente la investigación y la exposición en público de trabajos académicos).

Para ello, en primer lugar, debe determinarse cuál es el objetivo que el alumno (Coachee) se plantea. Pero ¿cuáles son las motivaciones y expectativas del alumnado respecto de la asignatura y de su futuro profesional? Aquí nos encontramos con diversos retos. Por un lado, los objetivos a conseguir en la asignatura y que se plasman en las Guías docentes no tienen por qué coincidir con los propios del alumnado⁶⁰. Por otro, cada alumno puede fijarse sus propios objetivos, lo que impone una individualización del aprendizaje que resulta difícil de conseguir en grupos que generalmente alcanzan más de 60 personas. Por todo ello, el docente debe ser capaz de motivar no sólo al alumnado que tiene una predilección por el mundo iusinternacionalista sino también a aquél que no tiene un especial interés o que su *iter* profesional futuro no está relacionado con el mundo internacional. Para ello siempre es útil las referencias a aspectos cotidianos que están marcadas por lo internacional, como puede ser la protección de los Derechos humanos, la criminalidad internacional y los mecanismos para solventarla, etc.

Para determinar los objetivos y, además, tratar de individualizar el conocimiento de que dispone el estudiantado, será necesario realizar un pequeño cuestionario inicial que contenga dos tipos de preguntas:

- a. De carácter teórico sobre la materia:
 - ¿Conoce algún tribunal internacional en materia de derechos humanos?
 - ¿Cuáles son a su juicio los crímenes internacionales?
 - ¿cuál es la labor de Naciones Unidas e identifique sus órganos principales?

⁶⁰ Dejando a un lado la consabida tendencia de las personas en general y del alumnado en particular de perseguir “el aprobado” de la asignatura y no la adquisición de conocimientos, que puede interferir en el correcto desarrollo del proceso de aprendizaje al limitarse la actuación del alumnado al mínimo indispensable para superar la asignatura. Esto redundaría en una baja productividad y participación en el aula.

- b. Destinadas a conocer los objetivos personales del alumno:
- ¿qué espera del estudio de esta asignatura?,
 - ¿qué profesión le gustaría desempeñar en el futuro?
 - ¿qué cualidades cree que son necesarias para desempeñar dicha profesión?
 - ¿qué cree que esta asignatura le aportará?

Creemos importante que, para una identificación de los objetivos alcanzados, debe realizarse un cuestionario con preguntas similares al finalizar el curso. De esta forma el coachee podrá autoevaluarse y conocer aquellos aspectos que ha aprendido comparándolos con el inicio del curso.

4.2. DESARROLLO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA APLICACANDO HERRAMIENTAS DEL COACHING

El coaching educativo puede entenderse como el “proceso integral de acompañamiento mediante la implementación de técnicas profesionales, enfocado a la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de las competencias necesarias para alcanzar los objetivos marcados por coachees que son agentes del sistema educativo”⁶¹. Por su parte, “el coaching universitario también pretende descubrir el talento de los seres humanos implicados en dicho proyecto para así mejorar y optimizar su desarrollo personal y profesional”⁶². En definitiva, el coaching en el ámbito educativo en general, y particularmente en los estudios universitarios, “implica que el alumnado [...] sea protagonista de su aprendizaje, que se responsabilice de las acciones que *“quiera hacer y como las quiera*

⁶¹ Bécart, A., Ramírez Garrido, J.D. (2016). “Fundamentos del coaching educativo: caracterización, aplicaciones y beneficios desde los cuatro pilares del saber”. Plumilla Educativa, ISSN-e 1657-4672, Vol. 18, Nº. 2, p. 358.

⁶² Zamora, J.L. y Bello, S. (2011). “La videoactividad, el m-learning y los blogs como herramientas de innovación en el ámbito educativo universitario”, Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad, Nº. 1, p. 31.

hacer”⁶³. De ahí que en nuestra propuesta de aplicación deba trasladarse el eje sobre el que pivota la enseñanza desde el profesor hacia el alumno, que dejará de ser un receptor pasivo de conocimientos.

Para ello el proceso de enseñanza debe potenciar la reflexión del estudiante para que éste se de cuenta de sus capacidades y competencias, permitiendo así que se desarrolle con el fin de mejorar, lo que denomina la doctrina “empoderamiento”⁶⁴. Del mismo modo, se debe plantear un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el profesor se sitúe como líder del aula permitiendo al alumno desarrollar su potencial y sus capacidades y fomentando su reflexión de forma que sea éste el que produzca su propio conocimiento alejado del aprendizaje exclusivamente memorístico. Tal liderazgo, siguiendo a BERNÁRDEZ GÓMEZ y a BELMONTE ALMAGRO, se puede plantear a través de la aplicación de los siguientes elementos en el aula⁶⁵:

- Tener una visión de futuro compartida con el equipo docente,
- Plantear altas expectativas que afecten a la motivación de forma positiva
- Interacción permanente con el alumnado (para lo que las TIC y las tutorías jugará un papel fundamental).
- Fomentar una cultura de colaboración dentro del aula.

Tas la determinación de los objetivos por los coachees (estudiantado), se comenzaría a desarrollar las habilidades de los estudiantes mediante la combinación de explicaciones teóricas con el empleo de herramientas educativas. Todo ello sobre la premisa de ir cuestionando continuamente al alumnado buscando con ello que sea el propio alumno el que identifique los límites de su conocimiento y pueda encontrar las respuestas.

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Bernárdez Gómez, A. y Belmonte Almagro, M.L. (2020), “Coaching educativo, una aproximación a sus ejes conceptuales”, Contribuciones a las Ciencias Sociales, ISSN-e 1988-7833, N°. 73 (noviembre), p. 7.

⁶⁵ Ibid., p. 8.

En la Memoria de Verificación⁶⁶ aparecen previstas para el título de graduado o graduada en Derecho toda una serie de metodologías docentes⁶⁷, en la que no consta expresamente el coaching educativo. Sin embargo, de algunas de las metodologías si puede ser de utilidad precisamente para la aplicación de éste como pueden ser el planteamiento de problemas o supuestos prácticos, la exposición y discusión oral en clase o la búsqueda de bibliografía, bases de datos o sentencias. Igualmente, debemos continuar con el uso de las tecnologías de la información (TIC) tales como aulas virtuales o recursos en línea que se han visto espoleados por la pandemia de la Covid-19⁶⁸, y que suponen herramientas útiles para adaptar la docencia a los distintos estudiantes. Estas plataformas virtuales permitirían un seguimiento de la evolución del alumno sirviendo de soporte virtual para la comunicación directa con el alumno y la puesta a disposición del mismo de toda la documentación y el material necesario para el estudio de la asignatura.

La mecánica del aprendizaje tiene como objetivo que el posibilitar al estudiante que sea capaz de interiorizar los conceptos fundamentales y que de forma independiente vaya adquiriendo las competencias para desarrollarse como jurista y persona. Para ello, el docente facilitará al comienzo de curso y/o de cada lección las herramientas necesarias que permitan al alumno responder a sus preguntas. Así, será el propio

⁶⁶ Vid. Memoria de Verificación del Título, disponible en <https://www.uma.es/grado-en-derecho>.

⁶⁷ Se recogen, las siguientes: Clases magistrales, con soporte de TIC, si es necesario, y debate en gran grupo. Planteamiento de un problema o supuesto práctico, identificación de los aspectos a resolver y estrategia de resolución. Exposición y discusión oral en clase. Exámenes y pruebas escritas u orales en clase. Lectura comprensiva de textos legales, doctrinales y jurisprudenciales. Realización de esquemas, organigramas, mapas conceptuales y resúmenes. Informes jurídicos, Recensiones y ensayos bibliográficos individuales o en grupo. Búsqueda de bibliografía, bases de datos, sentencias para las lecturas y elaboración de trabajos y estudio. Dar a conocer el contenido nuclear de la asignatura Comprobar el grado de interiorización por parte del alumnado de los conocimientos transmitidos a lo largo del curso. Todos los alumnos habrán de pasar al menos una vez en el semestre el control individual que se planificará a tal efecto. Seguimiento de la evolución del alumno a través de la plataforma Moddle, que servirá de soporte virtual para la comunicación directa con el alumno y la puesta a disposición del mismo de toda la documentación y el material necesario para el estudio de la asignatura.

⁶⁸ Y que en algunos casos ha supuesto el único recurso para la docencia en tiempos de la Covid-19: Torres Cazorla, M.I. (2022), "Universidad para mayores: reinventarse e innovar en tiempos pandémicos", REJIE Nueva época, Nº. 26-Enero, pp. 73-91.

alumno el que trabajados los conocimientos básicos y con las herramientas y técnicas necesarias pueda profundizar en función de sus propios intereses y objetivos. Ahí el papel del docente debe servir principalmente de suministrador de herramientas para que el alumno pueda desarrollar de manera autónoma su contenido.

Se aproximará al estudiantado a cada una de las lecciones de la asignatura (derecho diplomático y consular, las competencias estatales sobre los espacios o la protección de intereses comunes como los Derechos humanos, etc) mediante el interrogatorio general (a toda la clase) o individualizado (a algún estudiante) de forma que se recurra a la exégesis de las instituciones sin ofrecer al alumno toda la información teórica, sino que será éste el que con las fuentes de conocimiento proporcionadas (bibliografía, recursos web...) sea capaz de encontrar sus propias respuestas. De esta forma no se obvian los elementos fundamentales de la disciplina que son recogidos por los manuales clásicos de ésta⁶⁹, sino que se introducen y se desarrollan desde una perspectiva distinta.

Por ejemplo, en el ámbito del estudio de la Organización de Naciones Unidas, el primer lugar, el coach debe proporcionar al estudiantado los recursos y fuentes: Tratado de San Francisco, recursos web de la organización: página de la Biblioteca Dag Hammarskjöld, buscador de documentos de NNUU, manuales sobre la materia... En segundo lugar, se puede iniciar la explicación cuestionando la razón de ser de la Organización y su finalidad: ¿Qué es la ONU? ¿cuándo y por qué se creó? ¿cuál es su forma de trabajar? ¿son adecuadas sus capacidades a las funciones y objetivos encomendados?, etc. De esta forma, a lo largo de las sesiones, los estudiantes deberán buscar las respuestas a estas cuestiones que se complementan con el análisis de caos reales, la práctica de la

⁶⁹ Como por ejemplo Pastor Ridruejo, J.A., Curso de Derecho Internacional Público y Organizaciones Internacionales, 24ª ed., Tecnos, Madrid, 2020; Rodríguez Carrión, A.J., Lecciones de Derecho Internacional Público, 6ª edición, Tecnos, Madrid, 2006. Actualmente podemos encontrar manuales que avanzan en el uso de las tecnologías ofreciendo al estudiante una gran variedad de recursos y fuentes de estudio a través de la incorporación de enlaces o códigos QR, como es el caso de Martín Martínez, M.M. y Jiménez Sánchez, C. (Dir.), Derecho Internacional Público. Síntesis de teoría y práctica, Comares, 2019.

Organización (p.e. la crisis de la silla vacía en el Consejo de Seguridad y Rusia, el papel de la ONU en la protección del medioambiente...).

4.3. EVALUACIÓN FINAL

El último lugar, y como exigen los planes de estudios del título, se debe comprobar el grado de interiorización por parte del alumnado de los conocimientos transmitidos a lo largo del curso mediante como mínimo, un control individual al semestre. Igualmente, debemos conjugar esta exigencia con la implantación en la Universidad de Málaga de la obligatoriedad de recurrir a la evaluación continua en la primera convocatoria ordinaria, evitando así concurrir a un examen teórico final. Por lo tanto, ebemos conjugar la aplicación de las técnicas del coaching educativo a un sistema de evaluación continua que permita la verificación de los conocimientos del alumnado. Dicho sistema de evaluación continua puede basarse en algunas de las siguientes actividades⁷⁰:

- Trabajos individuales o grupales (proyectos, diseños, ensayos, informes, investigaciones, resolución de casos...).
- Valoración de ejercicios concretos, individuales y/o grupales, que se proponen y realizan durante el desarrollo de la materia (solución de problemas, análisis de texto, prácticas concretas ...).
- Participación en clase.
- Participación a través del Campus Virtual.
- Ejecución de portafolios.
- Ejecución del diario del estudiante.
- Presentación pública de producciones, individuales o grupales.
- Entrevistas, individuales y/o en pequeño grupo, sobre el proceso de aprendizaje del alumnado.

⁷⁰ El art. 4.1 de la Normativa reguladora de los procesos de evaluación de los aprendizajes de la UMA remite al ANEXO I donde se indica sobre la evaluación continua lo siguiente:

- Valoración de la asistencia a eventos de carácter académico, científico, y/o cultural.
- Pruebas de adquisición de conocimientos.

Por ello, y con el objetivo de establecer una evaluación individualizada, el alumno debe ir produciendo a lo largo de la asignatura distintos elementos para su evaluación relevantes en la técnica del coaching como son la participación en clase y la realización de distintos ejercicios o prácticas. Como colofón, creemos de utilidad la realización de una simulación final que permitirá al alumnado confrontar sus propias ideas con sus compañeros en un contexto realista y útil para su futuro profesional y personal. Este tipo de ejercicio les permite ponerse en la piel del otro, reflexionar sobre los distintos puntos de vista, y todo ello en un ambiente visto como “un juego”.

Igualmente, debe realizarse un cuestionario final a modo de autoevaluación del estudiante para que sea consciente del nivel alcanzado de sus contenidos y su percepción personal de la asignatura. Este instrumento también puede ser útil al docente para mejorar posibles deficiencias del sistema en futuros cursos.

5. RESULTADOS ESPERADOS Y CONCLUSIONES

La aplicación de técnicas propias del coaching a las enseñanzas “permite el desarrollo del potencial instruccional del profesorado, consiguiendo así mayor eficacia en los procesos de enseñanza-aprendizaje”⁷¹, con el objetivo último de mejorar la calidad educativa⁷².

Los resultados esperados implican un aumento cuantitativo en el número de alumnos participantes en la metodología, por oposición al sistema clásico de examen final. Por otro lado, se espera una mejora cualitativa en el proceso educativo, mediante una mayor satisfacción del profesorado y del alumnado que participa en este método de enseñanza. Una

⁷¹ Valdevieso Burón, J.A. (2011). “Coaching docente”: Modelo de orientación desde la psicología positiva. ACLPP, 23, p. 29.

⁷² Fernando Bou, J. (2013), Coaching Educativo, LID editorial.

posible evaluación de los resultados se podría alcanzar mediante la comprobación de datos estadísticos: número de estudiantes matriculados, que superan la asignatura por este sistema y por el sistema de examen; o la realización de encuestas finales en la que el alumnado y el profesorado de forma anónima expresen su grado de satisfacción con el proceso y los aspectos de mejora.

En definitiva, el contexto actual supone una importante ventaja para la aplicación de metodologías innovadoras como el coaching educativo en la asignatura DIP parte especial de la UMA. Con ello se pretende no sólo mejorar el proceso de aprendizaje del docente y del discente, sino también, desarrollar las aptitudes personales de ambos. Todo ello redundaría en una mejora de la enseñanza de los individuos implicados en tanto que personas.

6. REFERENCIAS

- Bécart, A., Ramírez Garrido, J.D. (2016), “Fundamentos del coaching educativo: caracterización, aplicaciones y beneficios desde los cuatro pilares del saber”, *Plumilla Educativa*, ISSN-e 1657-4672, Vol. 18, N° 2, pp. 344-362.
- Bernárdez Gómez, A. y Belmonte Almagro, M.L. (2020), “Coaching educativo, una aproximación a sus ejes conceptuales”, *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, ISSN-e 1988-7833, N° 73 (noviembre).
- De Alba, N., Porlán Ariza, R. (2017). “La metodología de enseñanza”, en Porlán Ariza, R., *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla*, pp. 37-53.
- Fernando Bou, J. (2013), *Coaching Educativo*, LID editorial.
- Gutiérrez Castillo, V.L. (Coord.), *Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho internacional y Relaciones internacionales. El impacto de la investigación en la docencia*, Dykinson, 2021.
- Martin Martínez, M.M. y Jiménez Sánchez, C. (Dirs.), *Derecho Internacional Público. Síntesis de teoría y práctica*, Comares, 2019.
- Pastor Ridruejo, J.A., *Curso de Derecho Internacional Público y Organizaciones Internacionales*, 24ª ed., Tecnos, Madrid, 2020.
- Rodríguez Carrión, A.J., *Lecciones de Derecho Internacional Público*, 6ª edición, Tecnos, Madrid, 2006.
- Sánchez Mirón, B. y Boronat Mundina, J. (2014). “Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales”. *Educación XXI*, 17 (1), 219-242. doi: 10.5944/educxx1.17.1.1072.

- Torres Cazorla, M.I. (2020), *El Derecho internacional público explicado a través de las sentencias y opiniones consultivas de la Corte Internacional de Justicia*, Tirant lo Blanch.
- Torres Cazorla, M.I. (2021), “La dama de oro: estudiando Derecho internacional a través del cine, el arte y la literatura”, en Quesada Sánchez, A.J. (coord.), *La utilización del cine en la docencia del Derecho: propuestas de interés*, COLEX, pp. 157-174.
- Torres Cazorla, M.I. (2022), “Universidad para mayores: reinventarse e innovar en tiempos pandémicos”, *REJIE Nueva época*, N°. 26-Enero, pp. 73-91.
- Valdevieso Burón, J.A. (2011). “Coaching docente”: Modelo de orientación desde la psicología positiva. *ACLPP*, 23, pp. 29-30.
- Zamora Roselló, M. R. (2021), “Derecho administrativo, Covid-19 y su proyección en los medios de comunicación: incertidumbre, ciudadanía y buena administración”, en Álvarez González, E.M., *Medios de comunicación y docencia en Derecho. En especial, el tratamiento de la COVID-19 en los medios de comunicación*, Comares, pp. 97-119.
- Zamora, J.L. y Bello, S. (2011). “La videoactividad, el m-learning y los blogs como herramientas de innovación en el ámbito educativo universitario”, *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, N°. 1, pp. 28-45.

