

Ana María Delgado García
Ignasi Beltran de Heredia Ruiz
Coordinadores

La docencia del Derecho en la sociedad digital

Encarnación Abad Arenas, Ruth Abril Stoffels, M^a Belén Aige Mut, Felip Alba Cladera, Esther Alba Ferré, Juan Antonio Altés Tárrega, Benjamí Anglès Juanpere, Paloma Arrabal Platero, Alberto Delfín Arrufat Cárdeva, María Pilar Asensio-Manrique, Juan C. Asensio-Soto, Joan Balcells, Paloma de Barrón Arniches, Paola A. Battistel, Jairo Becerra, Rosa Borge, Vicente Cabedo Mallol, Natalia Cáceres, María Emilia Casar Furió, Fernando Castelló Sirvent, Josep Cañabate Pérez, Pedro Chaparro Matamoros, Juan Cruz Sereno, Rosa Currás Móstoles, Ana María Delgado García, Teresa Dicenta Moreno, Ana María de la Encarnación, María Escrivá Beltrán, María Jesús Espuny Tomàs, Belén Ferrer Tapia, María Jesús García García, Vicent Giménez Chornet, Lerdys S. Heredia Sánchez, Fernando Hernández Guijarro, Jeice Hernández, Amanda Kalil, Albert Lladó Martínez, Inmaculada Llibrer Escrig, Mireia Llobera, Cristina Lull Noguera, Ana María Lópaz Pérez, Rubén López Picó, Ángela Martin-Pozuelo López, Juan María Martínez Otero, Andrés Marín Salmerón, Rafael Moll Noguera, María Isabel Montserrat Sánchez-Escribano, Lidia Moreno Blesa, María Fernanda Moretón Sanz, Carmen Muñoz Delgado, Sebastián Nini, Asunción Niñoles Galvañ, Bernardo D. Olivares Olivares, Rafael Oliver Cuello, Juan Vicente Oltra Gutiérrez, Enrique Orduña-Malea, Alfonso Ortega Giménez, Cristina Ortega Giménez, Albert Padró-Solanet, Antonia Paniza Fullana, Ceilia De Pauli, Olga Paz Torres, Juan José Periago Morant, Luciana Pesenti, Luciano Pérez Barrera, Nelson Ricardo Pérez, Francisca Ramón Fernández, Sonia Rodríguez Llamas, Irene Rovira Ferrer, Francisco Javier Sanjuán Andrés, Cristina Santos Rojo, M^a Montserrat Solanes Giralt, M^a Desamparados Soriano Soto, Guillermo Sánchez-Archidona Hidalgo, Alfonso Sánchez García, Adrián Todolí Signes, Daniel Vallès Muñio, Francisco Antonio Vaquer Ferrer, Elisabet Velo Fabregat, Sergio Yagüe Blanco



HUYGENS
EDITORIAL

Ana María Delgado García
Ignasi Beltran de Heredia Ruiz
Coordinadores

La docencia del Derecho en la sociedad digital

Encarnación Abad Arenas, Ruth Abril Stoffels, M^a Belén Aige Mut, Felip Alba Cladera, Esther Alba Ferré, Juan Antonio Altés Tárrega, Benjamí Anglès Juanpere, Paloma Arrabal Platero, Alberto Delfín Arrufat Cárdua, María Pilar Asensio-Manrique, Juan C. Asensio-Soto, Joan Balcells, Paloma de Barrón Arniches, Paola A. Battistel, Jairo Becerra, Rosa Borge, Vicente Cabedo Mallol, Natalia Cáceres, María Emilia Casar Furió, Fernando Castelló Sirvent, Josep Cañabate Pérez, Pedro Chaparro Matamoros, Juan Cruz Sereno, Rosa Currás Móstoles, Ana María Delgado García, Teresa Dicenta Moreno, Ana María de la Encarnación, María Escrivá Beltrán, María Jesús Espuny Tomàs, Belén Ferrer Tapia, María Jesús García García, Vicent Giménez Chornet, Lerdys S. Heredia Sánchez, Fernando Hernández Guijarro, Jeice Hernández, Amanda Kalil, Albert Lladó Martínez, Inmaculada Llibrer Escrig, Mireia Llobera, Cristina Lull Noguera, Ana María Lópaz Pérez, Rubén López Picó, Ángela Martín-Pozuelo López, Juan María Martínez Otero, Andrés Marín Salmerón, Rafael Moll Noguera, María Isabel Montserrat Sánchez-Escribano, Lidia Moreno Blesa, María Fernanda Moretón Sanz, Carmen Muñoz Delgado, Sebastián Nini, Asunción Niñoles Galvañ, Bernardo D. Olivares Olivares, Rafael Oliver Cuello, Juan Vicente Oltra Gutiérrez, Enrique Orduña-Malea, Alfonso Ortega Giménez, Cristina Ortega Giménez, Albert Padró-Solanet, Antonia Paniza Fullana, Ceilia De Pauli, Olga Paz Torres, Juan José Periago Morant, Luciana Pesenti, Luciano Pérez Barrera, Nelson Ricardo Pérez, Francisca Ramón Fernández, Sonia Rodríguez Llamas, Irene Rovira Ferrer, Francisco Javier Sanjuán Andrés, Cristina Santos Rojo, M^a Montserrat Solanes Giralt, M^a Desamparados Soriano Soto, Guillermo Sánchez-Archidona Hidalgo, Alfonso Sánchez García, Adrián Todolí Signes, Daniel Vallès Muñio, Francisco Antonio Vaquer Ferrer, Elisabet Velo Fabregat, Sergio Yagüe Blanco

2019



HUYGENS
EDITORIAL

LA DOCENCIA DEL DERECHO
EN LA SOCIEDAD DIGITAL

© 2019, los autores

© 2019, Huygens Editorial

Padua, 20, bajo 1

08023 Barcelona

www.huygens.es

ISBN: 978-84-17580-12-4

Depósito Legal: B 18040-2019

Impreso en España

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

PRÓLOGO

EL IMPACTO DE LA REVOLUCIÓN DIGITAL EN EL APRENDIZAJE Y EL CONOCIMIENTO DEL DERECHO	23
<i>Ignasi Beltran de Heredia Ruiz</i>	

PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA A TRAVÉS DE LAS TIC

CAPÍTULO 1

DISEÑO DE MATERIALES DOCENTES BASADOS EN RECURSOS AUDIOVISUALES DE HUMOR PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE Y SU EVALUACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS. ANÁLISIS DEL DISEÑO DE LA ACTIVIDAD SOBRE LAS CASAS CUEVA Y “LOS PICAPIEDRA”	35
<i>Francisca Ramón Fernández, M^a. Desamparados Soriano Soto, Vicente Cabedo Mallo, María Emilia Casar Furió, Vicent Giménez Chornet, Juan Vicente Oltra Gutiérrez, Enrique Orduña-Malea</i>	
1. INTRODUCCIÓN: EL HUMOR COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA .	36
2. DISEÑO DE UNA ACTIVIDAD BASADA EN LA SERIE “LOS PICAPIEDRA” PARA EXPLICAR LAS CASAS CUEVA	38
2.1. Diseño de caso práctico 1	41
2.2. Diseño de caso práctico 2	42
2.3. Aspectos jurídicos a tratar en los casos	42
3. CONCLUSIONES.....	43
4. AGRADECIMIENTOS	44
5. BIBLIOGRAFÍA.....	44

CAPÍTULO 2

EL VÍDEO COMO RECURSO DE APRENDIZAJE EN EL MÁSTER UNIVERSITARIO DE FISCALIDAD DE LA UOC.....	47
<i>Ana María Delgado García, Irene Rovira Ferrer, Rafael Oliver Cuello</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	47
2. LOS VÍDEOS COMO HERRAMIENTAS DOCENTES.....	48
3. EL USO DEL VÍDEOS EXTERNOS EN ASIGNATURAS OBLIGATORIAS Y OPTATIVAS.....	51

4. EL USO DEL VÍDEO EN EL TRABAJO FINAL DE MÁSTER Y EN LOS PRÁCTICUM	53
5. CONCLUSIONES.....	54
6. BIBLIOGRAFÍA.....	55

CAPÍTULO 3

EL USO DE VÍDEO CLASES EN YOUTUBE COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE AUTODIRIGIDA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CIVIL	57
--	----

Amanda Kalil

1. INTRODUCCIÓN.....	57
2. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN	59
2.1. Método	60
2.1.1. Sujetos.....	60
2.1.2. Materiales.....	60
2.1.3. Variables	60
2.2. Procedimiento	61
2.3. Análisis de datos	61
3. RESULTADOS	61
3.1. Resultado calificativo objetivo - rendimiento del alumnado	61
3.2. Resultado de satisfacción del alumnado	62
4. CONCLUSIONES.....	70
5. BIBLIOGRAFÍA.....	71

CAPÍTULO 4

TICS Y REDES SOCIALES EN DERECHO PENAL: PENSAMIENTO ANALÍTICO	73
---	----

Juan José Periago Morant

1. INTRODUCCIÓN.....	73
2. OBJETIVOS.....	75
2.1. Objetivo principal	75
2.2. Los objetivos específicos.....	75
3. DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN	78
3.1. Acción “@derechopenaluji”	78
3.2. Acción de posicionamiento académico en buscadores de internet	80
3.3. Acción de mejora en los recursos docentes con el uso de PREZI	81
4. CONCLUSIONES.....	82
5. BIBLIOGRAFÍA.....	83

CAPÍTULO 5

LA MOVILIDAD INTERNACIONAL EN EL DOCTORADO A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN. UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD A DISTANCIA	85
--	----

Carmen Muñoz Delgado

1. INTRODUCCIÓN	85
-----------------------	----

2. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN APLICADAS AL PROGRAMA DE DOCTORADO EN DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)	87
3. LA MOVILIDAD INTERNACIONAL A TRAVÉS DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL PROGRAMA DE DOCTORADO EN DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES (UNED)	88
3.1. Planteamiento de la movilidad internacional: presencial y/o virtual	88
3.2. Convenios internacionales de movilidad internacional a través de las TIC para alumnos de tercer grado (doctorado)	90
3.3. Un experiencia concreta: “estancia virtual” de los doctorandos del Programa de Doctorado en Derecho y Ciencias Sociales en el programa seminario organizado por la FernUniversität in Hagen	91
4. CONCLUSIONES	92
5. BIBLIOGRAFÍA	93

CAPÍTULO 6

UNA NUEVA PLATAFORMA PARA LA ASIGNATURA DE PRÁCTICAS EXTERNAS	95
<i>Teresa Dicenta Moreno</i>	

1. INTRODUCCIÓN.....	95
2. DESARROLLO	98
2.1. Asignación de las prácticas mediante un proceso de selección transparente	98
2.2. Seguimiento y control de las prácticas a distancia	99
2.3. Documentación acreditativa para una objetiva evaluación final de las prácticas ...	100
3. CONCLUSIONES.....	102
4. BIBLIOGRAFIA.....	102

CAPÍTULO 7

NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE SEMIPRESENCIAL	103
<i>Paloma Arrabal Platero</i>	

1. INTRODUCCIÓN	103
2. DOCENCIA SEMIPRESENCIAL: NUEVOS RETOS METODOLÓGICOS	104
3. HERRAMIENTAS DOCENTES PARA EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE SEMIPRESENCIAL	105
3.1. La idoneidad de mantener la docencia presencial	106
3.2. El recurso a las nuevas tecnologías en el periodo no presencial	107
4. CONCLUSIONES	109
5. BIBLIOGRAFÍA	109

CAPÍTULO 8

EL PÓDCAST COMO HERRAMIENTA DOCENTE EN EL ÁMBITO DEL DERECHO	111
<i>Asunción Niñoles Galván, Cristina Ortega Giménez</i>	

1. INTRODUCCIÓN	111
-----------------------	-----

2. DOCENCIA DEL DERECHO Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ	112
2.1.El pódcast como recurso docente en el grado en Derecho semipresencial de la Universidad Miguel Hernández	112
2.2.Aplicación del pódcast como herramienta docente.....	116
3. CONCLUSIONES.....	116
4. BIBLIOGRAFÍA.....	118

CAPÍTULO 9

EVIDENCIA EMPÍRICA DEL PAPEL DE LAS TIC EN EL DESARROLLO DEL INTERÉS DEL ALUMNADO POR EL CONTENIDO DE UNA ASIGNATURA	119
<i>Bernardo D. Olivares Olivares</i>	

1. INTRODUCCIÓN	119
2. MÉTODO	122
2.1. Participantes	122
2.2. Evaluación.....	122
2.3. Diseño.....	122
2.4. Modalidades de enseñanza-aprendizaje	123
2.5. Resultados	123
3. CONCLUSIONES.....	124
4. BIBLIOGRAFÍA.....	125

CAPÍTULO 10

INNOVACIÓN EN LA ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y COORDINACIÓN DE GRADOS EN CIENCIAS POLÍTICAS, SOCIALES Y JURÍDICAS. EL CASO DE LA GESTIÓN MEDIANTE BLOG DEL GRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y GESTIÓN PÚBLICA DE LA UMH (2015/2018)	127
<i>Francisco Javier Sanjuán Andrés</i>	

1. INTRODUCCIÓN	127
2. CONTEXTO DEL GRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y GESTIÓN PÚBLICA (UMH)	128
2.1. Profesorado.....	129
2.2. Alumnado	130
3. BLOG DE ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y COORDINACIÓN ACADÉMICA ...	131
3.1. Presentación	132
3.2. Novedades.....	132
3.3. Herramientas de comunicación inmediata: Twitter	132
3.4. Información académica.....	133
3.5. Actividades y Eventos	133
3.6. Student Corner. Movilidad Estudiantes	133
3.7. Teacher Corner.....	134
4. CONCLUSIONES.....	134
5. BIBLIOGRAFÍA.....	135
5.1. URLS y otras consultadas	135

CAPÍTULO 11

EL CINE COMO RECURSO BIBLIOGRÁFICO Y DE APRENDIZAJE EN DERECHO DEL TRABAJO	137
<i>Adrián Todolí Signes</i>	

1. INTRODUCCIÓN	137
2. LA INCORPORACIÓN DEL CINE COMO MATERIAL BIBLIOGRÁFICO	138
2.1. Propuesta metodológica.....	138
2.2. Propuesta bibliográfica.....	139
3. CONCLUSIONES.....	142
4. BIBLIOGRAFÍA.....	143

PLATAFORMAS VIRTUALES Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**CAPÍTULO 1**

EL VÍDEO ONLINE COMO RECURSO DINAMIZADOR EN DOCENCIA UNIVERSITARIA	147
<i>Juan C. Asensio-Soto, Dra. Inmaculada Llibrer Escrig</i>	

1. INTRODUCCIÓN	147
1.1. Metodología	148
1.2. Objetivos	148
1.3. Delimitaciones.....	149
2. ANTECEDENTES	149
2.1. Competencias y capacidades	150
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	150
3.1. Sujetos de estudio y característica de la muestra	151
3.2. Recogida de datos.....	151
3.3. Modelo de encuesta	151
3.4. Fórmulas y tipos de gráficos.....	152
4. ANÁLISIS DE LA MUESTRA	152
5. RESULTADOS.....	152
5.1. En relación al docente.....	153
5.2. En relación al alumnado	154
6. CONCLUSIONES.....	155
7. BIBLIOGRAFÍA.....	155

CAPÍTULO 2

EL PROTOCOLO DE ACCESO AL AULA AVIP EN LOS CENTROS ASOCIADOS DE LA UNED: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA EN LA GRABACIÓN DE LA TUTORÍA DE UNA ASIGNATURA DE GRADO	159
<i>Encarnación Abad Arenas, María Fernanda Moretón Sanz</i>	

1. INTRODUCCIÓN	159
2. MÉTODO	160
2.1. Los materiales multimedia y su repercusión	162
2.2. La plataforma AVIP: concepto, función y tipología	163
2.3. La repercusión de la Cadena Campus en las tutorías UNED	166

3. CONCLUSIONES.....	166
4. BIBLIOGRAFÍA.....	167

CAPÍTULO 3

PRÁCTICAS JURÍDICAS UTILIZANDO LA REALIDAD VIRTUAL	169
--	-----

Benjami Anglès Juanpere

1. INTRODUCCIÓN	169
2. ACERCA DE LA REALIDAD VIRTUAL	170
3. EL MUNDO VIRTUAL DE <i>SECOND LIFE</i>	172
4. LAS PRÁCTICAS VIRTUALES EN EL GRADO DE DERECHO DE LA UDIMA...	174
5. PROS Y CONTRAS DE LA REALIDAD VIRTUAL	176
6. CONCLUSIONES.....	177
7. BIBLIOGRAFÍA.....	178

CAPÍTULO 4

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS Y EL USO DE LAS TIC: ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA EN LA ASIGNATURA “INTERVENCIÓN ADMINISTRATIVA EN LAS RELACIONES LABORALES”	181
--	-----

Rafael Moll Noguera

1. INTRODUCCIÓN	181
2. EL SISTEMA DE APRENDIZAJE PROPUESTO	183
3. RESULTADOS	187
4. BIBLIOGRAFÍA.....	188

CAPÍTULO 5

GAMIFICACIÓN CON LOS JUEGOS PASAPALABRA, CRUCIGRAMA Y <i>KAHOOT</i> PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DERECHO EN AULA INVERSA	189
--	-----

M^a Montserrat Solanes Giral

1. INTRODUCCIÓN	189
2. AULA INVERSA.....	190
3. GAMIFICACIÓN	193
4. PASAPALABRA DE FISCALIDAD	195
5. CRUCIGRAMAS	198
6. <i>KAHOOT</i>	200
7. CONCLUSIONES.....	204
8. BIBLIOGRAFÍA.....	205

CAPÍTULO 6

USO DE LA HERRAMIENTA TEST DEL CAMPUS VIRTUAL EN LA EVALUACIÓN CONTINUADA DEL DERECHO EN AULA INVERSA	207
---	-----

M^a Montserrat Solanes Giral

1. INTRODUCCIÓN	207
-----------------------	-----

2. AULA INVERSA	208
3. ANTECEDENTES Y PRIMERA EXPERIENCIA	210
4. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA APLICADA A UN CURSO ACADÉMICO	212
4.1. Preparación de la prueba.....	212
4.2. Aplicación práctica	214
4.3. Resultados obtenidos	216
5. CONCLUSIONES.....	217
6. BIBLIOGRAFÍA.....	218

CAPÍTULO 7

HERRAMIENTAS INNOVADORAS TRANSVERSALES EN DIFERENTES ÁREAS DE CONOCIMIENTO: EXPERIENCIAS EN EL USO DE CLIKERS, MOODLE, SAKAI Y WIKIS	221
<i>Felip Alba Cladera, Rubén López Picó, Andrés Marín Salmerón, Alfonso Sánchez García, Guillermo Sánchez-Archidona Hidalgo</i>	

1. INTRODUCCIÓN	222
2. CLIKERS Y MOODLE.....	223
3. SAKAI.....	226
4. WIKI.....	227
5. CONCLUSIONES.....	228
6. BIBLIOGRAFÍA.....	229

CAPÍTULO 8

LA AUTOEVALUACIÓN EN LÍNEA EN EL ESTUDIO DEL DERECHO	231
<i>Paloma de Barrón Arniches</i>	

1. INTRODUCCIÓN	231
2. EL TEST AUTOEVALUATIVO EN LÍNEA	232
3. CONCLUSIONES.....	233
4. BIBLIOGRAFÍA.....	234

CAPÍTULO 9

BENEFICIOS DE LA (AUTO) EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE MEDIANTE EL USO DEL KAHOOT!: UNA EXPERIENCIA CON UN GRUPO DE "DERECHO CIVIL II" DEL GRADO EN DERECHO DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA	235
<i>Pedro Chaparro Matamoros</i>	

1. INTRODUCCIÓN	236
2. DINÁMICA DEL EMPLEO DEL PROGRAMA KAHOOT! EN LA ASIGNATURA "DERECHO CIVIL II" EN UN GRUPO DEL GRADO EN DERECHO DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.....	239
2.1. La aparente ausencia de correlación entre el uso del Kahoot! y el rendimiento académico de los alumnos, medido a través de las calificaciones obtenidas en las pruebas de evaluación continua del curso	241
2.2. La evaluación del uso en clase de la plataforma Kahoot! por los alumnos	243
3. CONCLUSIONES.....	245
4. BIBLIOGRAFÍA.....	247

CAPÍTULO 10

EL RETO DE APRENDER A INVESTIGAR: LA EXPERIENCIA DEL TRABAJO FINAL DEL MÁSTER DE ADMINISTRACIÓN Y GOBIERNO ELECTRÓNICO	251
--	-----

Rosa Borge, Joan Balcells, Albert Padró-Solanet

1. INTRODUCCIÓN	251
2. DISEÑO DE LA ASIGNATURA	253
3. SISTEMA DE TUTORIZACIÓN.....	254
4. TIPOLOGÍA DE TEMAS	256
5. EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA.....	258
6. CONCLUSIONES.....	259
7. BIBLIOGRAFÍA.....	260

CAPÍTULO 11

COEVALUADOS 21: LA COEVALUACIÓN COMO INSTANCIA DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	261
--	-----

Paola A. Battistel, Natalia Cáceres, Ceilia De Pauli, Sebastián Nini, Luciano Perez Barrera, Luiciana Pesenti, Juan Cruz Sereno

1. INTRODUCCIÓN	261
2. DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN	262
2.1. Marco teórico/antecedentes	262
2.2. Descripción de la innovación/proceso de implementación	262
2.3. Evaluación de los resultados.....	263
2.3.1. Título de segundo nivel	265
2.3.2. Título de segundo nivel	265
3. CONCLUSIONES.....	266
4. BIBLIOGRAFÍA.....	266

FORMACIÓN PRÁCTICA DEL DERECHO Y TIC**CAPÍTULO 1**

ACERCANDO EL DERECHO AL NUEVO MODELO DE ALUMNO 3.0	269
--	-----

M^a Belén Aige Mut

1. INTRODUCCIÓN	269
2. LA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA IMPARTICIÓN DE LA ASIGNATURA “EL PROCESO CIVIL DE EJECUCIÓN”	272
2.1. Cambio de mentalidad en la realización de las clases presenciales.....	272
2.2. Utilización de las herramientas de la plataforma Moodle	274
2.3. Utilización de herramientas externas a Moodle: las redes sociales	275
2.4. La “cultura pop” como hilo conductor.....	275
3. CONCLUSIONES.....	276
4. BIBLIOGRAFÍA.....	277

CAPÍTULO 2

EL VÍDEO COMO HERRAMIENTA CENTRAL DE APRENDIZAJE PARA LOS TFG DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSITAT DE GIRONA	279
---	-----

Albert Lladó Martínez

1. INTRODUCCIÓN	279
2. EL PROBLEMA DETECTADO: FALTA DE PREPARACIÓN PARA UN BUEN EJERCICIO DE INVESTIGACIÓN EN LOS TFG	281
3. PRIMERA ACTUACIÓN: CREACIÓN DE UNA ASIGNATURA FORMATIVA EN INVESTIGACIÓN	281
4. SEGUNDA ACTUACIÓN: ELABORACIÓN DE UNA GUÍA AUDIOVISUAL DE APOYO	283
4.1. Contenido de los vídeos.....	285
5. CONCLUSIONES.....	288
6. BIBLIOGRAFÍA.....	289

CAPÍTULO 3

EL ACCESO EN ABIERTO COMO POTENCIALIDAD <i>AD INTRA</i> Y <i>AD EXTRA</i> DE LOS TEXTOS BASE DE LA ACTIVIDAD DOCENTE	291
--	-----

Felip Alba Cladera, Alfonso Sánchez García, Rubén López Picó, Andrés Marín Salmerón, Guillermo Sánchez-Archidona Hidalgo

1. INTRODUCCIÓN	292
2. LAS TIC COMO GARANTÍA DE ACCESIBILIDAD A MATERIALES Y TEXTOS GUÍA.....	293
3. LAS TIC COMO SISTEMA DE CALIDAD DIDÁCTICA DE LOS MATERIALES DOCENTES ORIENTADO A FACILITAR EL TRABAJO AUTÓNOMO DEL ALUMNADO.....	295
4. CONCLUSIONES.....	299
5. BIBLIOGRAFÍA.....	300

CAPÍTULO 4

TÉCNICA LEGISLATIVA, PARTIDOS POLÍTICOS, DOCENCIA POR PROYECTOS Y APLICACIONES INFORMÁTICAS	303
---	-----

Daniel Vallès Muñoz, María Jesús Espuny Tomàs, Elisabet Velo Fabregat

1. INTRODUCCIÓN	304
2. CAMBIO DE PARADIGMA.....	304
2.1. Creación de un partido político	305
2.2. Proposición de ley: memoria histórica y técnica legislativa	306
3. EL USO DE LAS APLICACIONES INFORMÁTICAS.....	307
4. VALORACIÓN DE LOS ALUMNOS Y CONCLUSIONES	314
5. BIBLIOGRAFÍA.....	316

CAPÍTULO 5

FORMACIÓN PRÁCTICA DEL DERECHO TRIBUTARIO A TRAVÉS DEL PORTAL DE LA AGENCIA TRIBUTARIA	319
<i>Fernando Hernández Guijarro</i>	

1. INTRODUCCIÓN	319
2. EL USO DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA	321
3. EL PORTAL DE LA AGENCIA TRIBUTARIA COMO FUENTE DE APRENDIZAJE.....	322
4. PRÁCTICAS CON LA BASES DE DATOS DE LA AGENCIA TRIBUTARIA	323
4.1. Consultas de la Dirección General de Tributos	324
4.2. Resoluciones del Tribunal Económico-Administrativo Central.....	325
5. LOS PROGRAMAS DE LA AGENCIA TRIBUTARIA PARA LIQUIDAR LOS TRIBUTOS	327
6. CONCLUSIONES.....	328
7. BIBLIOGRAFÍA.....	328

CAPÍTULO 6

ENSEÑANDO LA LEY DE TRANSPARENCIA Y ACCESO A LA INFORMACIÓN PÚBLICA CON LA AYUDA DE RECURSOS ELECTRÓNICOS	331
<i>Jairo Becerra, Jeice Hernández, Nelson Ricardo Pérez</i>	

1. INTRODUCCIÓN	332
2. ENSEÑANDO LA LEY DE TRANSPARENCIA	333
3. LA ENSEÑANZA CON EL SOFTWARE TRANSPARENCIA	333
3.1.Estructura de la formación.....	334
3.2.Registro grafico de la Capacitación	335
3.3.Resultados	336
4. LA ENSEÑANZA CON TALLERES PRACTICOS.....	336
4.1. Estructura de la formación.....	337
4.2. Registro grafico de la Capacitación	338
4.3. Resultados	339
5. EL DISEÑO GRÁFICO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO TIC	339
6. CONCLUSIONES GENERALES.....	341
7. BIBLIOGRAFIA.....	342

CAPÍTULO 7

LA EXPERIENCIA EN LA APLICACIÓN DEL PIEU 2018 EN LA DOCENCIA DE DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO, EN LA UNIVERSIDAD MIGUEL HERNANDEZ DE ELCHE	343
<i>Dr. Alfonso Ortega Giménez, Lerdys S. Heredia Sánchez</i>	

1. INTRODUCCIÓN	343
2. EL PIEU-UMH	344
3. EL PROYECTO PRESENTADO POR EL AREA DE DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO.....	345
3.1. Objetivos generales.....	345
Metodología de trabajo.....	346

3.2. Objetivos específicos.....	346
3.3. Desarrollo de la primera etapa de trabajo.....	347
4. CONCLUSIONES: IDEAS FINALES.....	349
5. BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA.....	349
 CAPÍTULO 8	
EL AULA JURÍDICA INVERTIDA	351
<i>Esther Alba Ferré, Lidia Moreno Blesa</i>	
1. INTRODUCCIÓN	351
2. FLIPPED CLASSROOM <i>VERSUS</i> ENSEÑANZA TRADICIONAL DEL DERECHO .	352
3. LA GAMIFICACIÓN JURIDICA.....	355
3.1. Los crucigramas o sopas de letras	356
3.2. Las familias semánticas	357
3.3. El trivial.....	358
4. NUEVAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS: EL SCREENCAST Y EL KAHOOT	360
5. CONCLUSIONES.....	360
6. BIBLIOGRAFÍA.....	361
7. ANEXO: CRUCIGRAMA SOBRE RESOLUCIÓN EXTRAJUDICIAL DE CONFLICTOS.....	361
 CAPÍTULO 9	
BLENDED LEARNING Y VÍDEO: HERRAMIENTAS PARA LA PREPARACIÓN DE DEBATES SOBRE GLOBAL ISSUES	365
<i>Rosa Currás Móstoles, María Pilar Asensio-Manrique, María Escrivá Beltrán, Alberto Delfín Arrufat Cárdena</i>	
1. INTRODUCCIÓN	366
2. MARCO TEÓRICO: BLENDED LEARNING, TICS, VIDEO Y DEBATE.....	366
2.1. Las TICs, <i>blended learning</i> y el vídeo como recurso didáctico.....	367
2.2. Los ejercicios de debate en el aula. El debate en L2.....	368
3. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE	370
4. CONCLUSIONES.....	373
5. BIBLIOGRAFÍA.....	374
 CAPÍTULO 10	
UTILIZACIÓN DE HERRAMIENTAS BASADAS EN LA CREACIÓN DE REDES SEMÁNTICAS COMO INSTRUMENTO DE MEJORA PARA EL APRENDIZAJE DE DERECHO Y ECONOMÍA DENTRO DEL EEES	377
<i>Fernando Castelló Sirvent, Cristina Santos Rojo</i>	
1. INTRODUCCIÓN	378
2. OBJETIVOS.....	379
3. IMPLICACIONES DOCENTES.....	380
4. METODOLOGÍA.....	382

4.1. Formación teórico-práctica en torno a la competencia transversal de trabajo en equipo.....	383
4.2. Formación teórico-práctica en torno a la herramienta <i>ATLAS.ti</i>	383
5. CONCLUSIONES.....	384
6. BIBLIOGRAFÍA.....	385
CAPÍTULO 11	
EL DERECHO EN CLAVE: DEBATAMOS LO JURÍDICO	387
<i>Ana María de la Encarnación, Ruth Abril Stoffels</i>	
1. INTRODUCCIÓN	387
2. LA NECESARIA INTRODUCCIÓN DE TÉCNICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS	388
3. EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE DEBATE. METODOLOGÍA DOCENTE	390
3.1. Fase primera	390
3.2. Fase segunda.....	391
3.3. Fase tercera	392
4. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD.....	393
5. CONCLUSIONES.....	393
6. BIBLIOGRAFÍA.....	394
CAPÍTULO 12	
DERECHO A LA INTIMIDAD Y USO DE LAS TIC. LAS TECNOLOGÍAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL	395
<i>Dra. Ana María Lópaz Pérez</i>	
1. INTRODUCCIÓN	395
2. LA PROTECCIÓN JURÍDICA DEL DERECHO A LA INTIMIDAD.....	398
3. LAS TECNOLOGÍAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y EL DERECHO A LA INTIMIDAD. DAVID FRENTE A GOLIAT	400
4. CONCLUSIONES.....	403
5. BIBLIOGRAFÍA.....	404
CAPÍTULO 13	
UTILIZACIÓN DE HERRAMIENTAS TRANSMEDIA Y CROSSMEDIA PARA FAVORECER UN ENTORNO DE <i>NET-WORKING</i> EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO	405
<i>Antonia Paniza Fullana, María Isabel Montserrat Sánchez-Escribano, Belén Ferrer Tapia, María Belén Aige Mut, Francisco Antonio Vaquer Ferrer</i>	
1. INTRODUCCIÓN	406
2. OBJETIVOS.....	406
3. METODOLOGÍA.....	407
3.1. <i>Problem Based Learning</i>	407
3.2. Herramientas crossmedia y <i>net-working</i>	408

4. DESARROLLO DEL PROYECTO: CONEXIÓN DE LAS DISTINTAS METODOLOGÍAS PLANTEADAS.....	409
5. RESULTADOS.....	410
6. CONCLUSIONES.....	410
7. BIBLIOGRAFÍA.....	410

CAPÍTULO 14

COMPETENCIAS INFORMÁTICAS E INFORMACIÓN EN LA ASIGNATURA “TÉCNICAS Y HABILIDADES JURÍDICAS BÁSICAS” DEL GRADO DE DERECHO EN LA UVEG	413
<i>Sonia Rodríguez Llamas, Juan Antonio Altés Tárrega</i>	

1. INTRODUCCIÓN	413
2. PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA.....	416
3. DESARROLLO DE LA ASIGNATURA	417
3.1. Docencia	417
3.2. Evaluación	421
3.3. Resultados y principales problemas detectados.....	421
4. CONCLUSIONES.....	423
5. BIBLIOGRAFÍA.....	424

HERRAMIENTAS DE TRABAJO COLABORATIVO

CAPÍTULO 1

LA BÚSQUEDA DE LA IMPLICACIÓN Y MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EL USO DE LA PLATAFORMA MOODLE	429
<i>Ángela Martín-Pozuelo López, Sergio Yagüe Blanco</i>	

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	429
2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA TÉCNICA DEL PUZLE O ROMPECABEZAS.....	432
2.1. La técnica del puzzle o rompecabezas	433
2.2. Aplicación del puzzle o rompecabezas al Derecho del Trabajo.....	434
3. PLANIFICACIÓN, ESTRUCTURACIÓN Y EVALUACIÓN A TRAVÉS DE MOODLE	437
4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES	439
5. BIBLIOGRAFÍA.....	441

CAPÍTULO 2

TRABAJO COOPERATIVO, AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE Y TIC	443
<i>Mireia Llobera</i>	

1. AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE: UN APRENDIZAJE BASADO EN LA VOLUNTARIEDAD	443
2. LA ACCIÓN TUTORIAL Y EL <i>FEEDBACK</i>	444
3. EL TRABAJO COOPERATIVO: EL APRENDIZAJE <i>INTER-PARES</i>	446

4. LA EVALUACIÓN COMO PARTE DEL PROPIO PROCESO FORMATIVO	447
5. PARÁMETROS DE EVALUACIÓN: EL TRABAJO COOPERATIVO DE LOS DOCENTES	449
6. CONCLUSIONES.....	451
7. BIBLIOGRAFÍA.....	452

CAPÍTULO 3

LA PLATAFORMA <i>KAHOOT</i> COMO INSTRUMENTO DE REFUERZO EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO DE LA UNIÓN EUROPEA	455
--	-----

María Jesús García García

1. INTRODUCCIÓN	455
2. <i>KAHOOT</i> EN EL CONTEXTO DE LA ASIGNATURA INSTITUCIONES DE LA UNIÓN EUROPEA	456
3. APLICACIÓN DE <i>KAHOOT</i> EN LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA INSTITUCIONES DE LA UNIÓN EUROPEA.....	457
3.1. Potenciando el carácter conceptual, multidisciplinar y colaborativo de la asignatura Instituciones de la Unión Europea	458
3.2. La aplicación de los resultados <i>Kahoot</i> en la calificación de la asignatura	459
4. APLICACIÓN DE <i>KAHOOT</i> EN EL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA: FAVORECIENDO UN ROL ACTIVO DEL ESTUDIANTE	459
4.1. La participación de los estudiantes en la elaboración de los cuestionarios <i>Kahoot</i>	459
4.2. La resolución de los cuestionarios <i>Kahoot</i>	460
5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	460
6. VALORACIÓN PERSONAL DE LA EXPERIENCIA	461
7. CONCLUSIONES.....	462
8. BIBLIOGRAFÍA.....	463

CAPÍTULO 4

EL USO DE LA HERRAMIENTA DE TRABAJO COOPERATIVO “SLACK” PARA LA PREPARACIÓN DE LOS DEBATES ACADÉMICOS EN LA ASIGNATURA HISTORIA DEL DERECHO Y LAS INSTITUCIONES	465
---	-----

Josep Cañabate Pérez, Olga Paz Torres

1. CONTEXTO	465
2. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN	466
3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA.....	467
4. CONCLUSIONES.....	469
5. CUESTIONES PARA REFLEXIONAR SOBRE LA EXPERIENCIA	469

CAPÍTULO 5

EL USO DE LA GAMIFICACIÓN MEDIANTE CUESTIONARIOS <i>KAHOOT</i> PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE ACTIVO Y COLABORATIVO	471
---	-----

Juan María Martínez Otero

1. INTRODUCCIÓN	471
-----------------------	-----

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA	472
2.1. ¿Por qué <i>Kahoot</i> ?.....	472
2.2. El ciclo <i>MAKE-PLAY-LEARN</i>	473
2.3. Valoración de la experiencia por parte de los estudiantes	474
2.4. Valoración de la experiencia por parte de los docentes.....	475
3. CONCLUSIONES.....	477
4. BIBLIOGRAFÍA.....	478
5. ANEXO. EVALUACIÓN DE LA HERRAMIENTA <i>KAHOOT</i> POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES	479



PróLOGO

EL IMPACTO DE LA REVOLUCIÓN DIGITAL EN EL APRENDIZAJE Y EL CONOCIMIENTO DEL DERECHO

I.

El tránsito de la cultura oral a la cultura escrita: la «lectura profunda»

El progreso tecnológico, lejos de planteamientos deterministas, no avanza de forma autónoma, aunque, como apunta N. CARR¹, “no es descabellado decir que el progreso tiene su propia lógica y que ésta no es siempre coherente con las intenciones o deseos de los fabricantes de la herramienta”. Y el alfabeto es una de ellas.

El tránsito, hace siglos, de una cultura puramente oral a una escrita (pese algunas ilustres resistencias) tuvo un efecto absolutamente revolucionario.

En efecto, en este estadio previo, el pensamiento se regía por la capacidad de la memoria humana y el conocimiento se basaba en lo que se recordaba, de modo que quedaba limitado a lo que se podía retener (y, en parte, el lenguaje —a través de la poesía— estaba dirigido a facilitar este proceso).

En cambio, la escritura “liberó el conocimiento de los límites de la memoria individual”, abriendo “la mente a nuevas y amplias fronteras de pensamiento y expresión”².

La progresiva disponibilidad de libros (y, muy especialmente, a partir de la invención de la imprenta por Gutenberg) también tuvo un intenso efecto en nuestras capacidades cognitivas, pues, la lectura profunda es una actividad que requiere una “eficiencia de orden mental muy considerables”. Especialmente porque exige “atención sostenida, ininterrumpida, a un solo objeto estático” y concentración intensa (descifrando el texto e interpretando su significado). Y, todo ello, durante un largo período. Lo que no es fácil, pues, de forma instintiva (en aras a nuestra autoprotección), tendemos a la distracción.

En paralelo, siguiendo con el citado autor, este proceso permitió a los escritores exponer argumentos más extensos, complejos y desafiantes, lo que precipitó la expansión

1 CARR, N. (2009), *Superficiales*, Taurus, p. 65.

2 CARR (2009), p. 75, 84 a 87 y 97.



de los límites del lenguaje (que, en un proceso de retroalimentación, incrementaron la originalidad, la claridad y la profundidad de la escritura). El impacto de estos procesos en la cultura y en la naturaleza de la educación y la erudición ha sido determinante (al menos, en la cultura occidental).

En definitiva, cuando los libros se convirtieron en un objeto de uso común, se generalizó la “mentalidad literaria” (antes limitada a los claustros de monasterios y la universidad), dando lugar a lo que se ha dado a conocer como la “República de las Letras”³.

El impacto de la revolución digital en la lectura profunda

La revolución digital, provocada por la generalización del ordenador y de internet, ha alterado de forma determinante este proceso cognitivo y de aprendizaje⁴.

No sólo porque la mera visualización en pantalla del texto altera nuestra experiencia lectora, activando otros estímulos sensoriales, sino que también “influye en el grado de atención que le prestamos y en la profundidad de nuestra inmersión en él”.

Por ejemplo, las posibilidades de interacción, el acceso a contenido multimedia, la existencia de hipervínculos en el contenido o las facilidades de búsqueda que internet nos provee (facilitando el salto de un texto a otro) son poderosos elementos de distracción. Especialmente, porque “la linealidad del libro impreso se quiebra; y con ella, la calmada atención que induce en el lector”⁵.

En definitiva, el acceso a más contenidos, aunque activa un mayor número de estímulos, tiende a interrumpir nuestra concentración. Efecto que se ve amplificado exponencialmente si se tienen activas las notificaciones del correo electrónico (o de las aplicaciones, *widgets* o *software*), nos enfrentamos a enlaces dinámicos o somos bombardeados por fugaces estímulos sensoriales.

La Red y las tecnologías de la información, con sus *inputs*, respuestas y recompensas inmediatas nos inducen a permanecer en un estado de multitarea mental constante, propiciando lo que los neurólogos llaman “costes de conmutación” y describiendo lo que podría denominarse como la “ecología de la interrupción”⁶. A su vez, su poderosa interactividad “exige nuestra atención de forma mucho más insistente”⁷.

3 CARR (2009), p. 93 y 94.

4 CARR (2009), p. 114 a 116.

5 CARR (2009), p. 130. Lo que, como sugiere el autor, quizás también provoque un cambio en el estilo de escritura, para adaptarse a los nuevos hábitos y expectativas de los lectores (p. 131).

6 CARR (2009), p. 163 y 136.

7 CARR (2009), p. 146.



Factores que, siguiendo con CARR⁸, proyectan un efecto paradójico, pues, “la Red atrae nuestra atención sólo para dispersarla. Nos centramos intensamente en el medio, en la pantalla, pero nos distrae el fuego graneado de mensajes y estímulos que compiten entre sí por atraer nuestra atención (...)” devolviéndonos a nuestro “estado natural de distracción irreflexiva”. Y sin duda, esto impacta de forma significativa en nuestra capacidad de “pensar de forma profunda y creativa. Nuestro cerebro se centra en unidades simples de procesamiento de señales, pastoreando rápidamente los datos hacia la conciencia para abandonarlos con la misma celeridad”.

Y el interés comercial de la Red no contribuye a disipar este efecto. Especialmente porque está concienzudamente programada para bombardearnos con estímulos fugaces con el único propósito de captar nuestra atención, para que, de este modo, permanezcamos más tiempo en ella; y, así, al desvelar más datos de nuestra personalidad, conseguir una información especialmente codiciada, pues, posibilita una segmentación personalizada de la publicidad.

Y este empacho de estímulos es posible porque, con una inocencia preocupante, no se exige filtro alguno que proteja al consumidor de estas redes (especialmente, de los más jóvenes). Lo que nos ha convertido en consumidores bulímicos, incapaces de desengancharnos de la adicción que se deriva de las pequeñas recompensas (notificaciones, novedades, *likes*, etc.) de la Red.

Estamos inmersos en un flujo incesante de información, absorbemos innumerables bits de datos, los procesamos, los transmitimos de vuelta y volvemos a recibirlos. Y este quehacer nos consume tanta atención que, ciertamente, es difícil saber qué papel jugamos en todo este proceso⁹. No obstante, nuestro deseo, como aquellas polillas atraídas por la luz en la oscuridad, es formar parte de este flujo, fusionándonos con él.

De hecho, (si lo han intentado, creo que sabrán a qué me refiero) la desconexión es «dolorosa»: la abstinencia no tarda en aparecer y las tentaciones de retornar al flujo son muy poderosas (de hecho, las ciberadicciones o el trastorno de adicción a internet –*internet addiction disorder*, IAD– son crecientes).

La memoria a corto y a largo plazo

Diversos estudios evidencian los efectos neurológicos del proceso descrito en el apartado anterior, afectando particularmente a nuestra capacidad de lectura atenta y de ejecución de otras actividades de concentración sostenida, redundando negativamente en las de comprensión y retención (haciéndolas, cuanto menos, mucho más áridas).

8 CARR (2009), p. 147 y 148

9 HARARI, Y. N. (2016). *Homo deus*, Debate, p. 418 y 419.



Nuestro cerebro, siguiendo la síntesis de las investigaciones de SWELLER y ZHU que lleva a cabo CARR¹⁰, incorpora dos tipos de memoria diferenciados: la memoria a corto plazo (o de trabajo) y la memoria a largo plazo.

– La primera, con una capacidad limitada, se ocupa de conservar nuestras impresiones y pensamientos inmediatos, formando “el contenido de nuestra consciencia en un momento dado”.

– Y la memoria a largo plazo que, cuenta con una gran capacidad (casi ilimitada), es el “archivo” y queda fuera de nuestra consciencia (salvo cuando un recuerdo es recuperado y se incorpora a la memoria de trabajo –sólo nos damos cuenta de que algo está almacenado cuando se lleva a la memoria a corto plazo).

Sin embargo, lejos de un mero repositorio de hechos, impresiones y sucesos, la memoria a largo plazo es la “sede del entendimiento”, al almacenar conceptos complejos y creando esquemas, de modo que, al organizar datos dispersos bajo un patrón de conocimiento, estos esquemas dotan a “nuestro pensamiento de profundidad y riqueza”.

Y la clave de este proceso es que “la profundidad de nuestra inteligencia gira en torno a nuestra capacidad de transferir información de la memoria de trabajo a la memoria a largo plazo”.

Y la atención es el elemento determinante para posibilitar la consolidación de la memoria (gran concentración, “amplificada por la repetición o por un intenso compromiso intelectual o emocional”)¹¹.

La cuestión es que la memoria de trabajo, como se ha apuntado, tiene una capacidad extremadamente limitada y, además, la retención de estos elementos es compleja, pues, se desvanecen rápidamente (salvo que se renueven a través de la repetición).

El impacto de la Red en la memoria a corto plazo

La transferencia de datos de la memoria a corto plazo a la de largo, es como si tuviéramos que “llenar una bañera con un dedal”¹², con la particularidad que, en la sociedad de la información, tenemos “muchos grifos de información, todos manando a chorros. Y el dedal se nos desborda mientras corremos de un grifo al otro. Sólo podemos transferir una pequeña porción de los datos a la memoria a largo plazo, y lo que transferimos es un cóctel de gotas de diferentes grifos, no una corriente continua con la coherencia de una sola fuente” (que es lo que acostumbra a suceder con la lectura profunda).

10 CARR (2009), p. 152 a 159 y 233

11 CARR (2009), p. 234 y 235.

12 CARR (2009), p. 154.



Procesamos información muy rápidamente y cada vez más eficientemente, sin embargo, de este modo, nos entrenamos a distraernos, ofuscando la atención y dificultando la consolidación de la memoria¹³.

Si se supera la carga cognitiva capaz de almacenar la memoria de trabajo, ya no es posible “retener más información ni extraer conexiones con la información ya almacenada en nuestra memoria a largo plazo. No podemos traducir los datos a nuevos esquemas. Nuestra capacidad de aprendizaje se resiente, y nuestro entendimiento no pasa de somero”.

De hecho, en la medida que nuestra capacidad de atención depende de la memoria de trabajo, si ésta está sobrecargada, nos distraemos todavía más, convirtiéndonos en “descerebrados consumidores de datos”.

En definitiva, la Red, al potenciar la división de la atención, genera desorientación por sobrecarga cognitiva.

La particularidad es que, a pesar de estos efectos (una nueva muestra del sesgo del afecto¹⁴), personalizamos los servicios de la Red para que nos provean de mensajes y notificaciones constantes. De modo que, paradójicamente, la programamos para dividir nuestra atención y fragmentar nuestro pensamiento, y el malabarismo mental que nos auto inflingimos, precipita acusadas pérdidas de concentración y enfoque y, en el peor de los casos, malinterpretaciones y omisión de datos relevantes¹⁵.

13 CARR (2009), p. 235.

14 Nuestras percepciones sobre los riesgos están estrechamente asociadas al beneficio o satisfacción (alto o bajo) que acarrear. Así (SUNSTEIN, C. R., 2006, *Riesgo y Razón*, Katz, p. 73), un «juicio sobre un riesgo bajo va de la mano con un juicio de beneficios altos. El solo hecho de que se sepa que las actividades tienen beneficios altos sesga el juicio en su favor, y hace que la gente además subestime los costos». Es decir, el hecho de que los servicios de las plataformas nos resulten útiles o nos mejoren la vida dificulta que podamos apreciar o visibilizar sus riesgos. En efecto, siguiendo con SUNSTEIN (2006, p. 76 y 77 –que recoge el trabajo del psicólogo SLOVIC) lo que se conoce como «heurística afectiva» incide de una forma muy destacada en estos casos, a modo de atajo mental de una evaluación más cuidadosa. Y esto es así, porque «la información sobre los beneficios modifica los juicios acerca de los riesgos, y que la información sobre los riesgos modifica los juicios acerca de los beneficios». Es decir, para ilustrar, en virtud de esta heurística, «nuestras simpatías y antipatías determinan nuestras creencias sobre el mundo». De modo que «si nos gusta la actual política sanitaria, creemos que sus beneficios son sustanciales y sus costes más razonables que los costes de otras políticas alternativas» (D. KAHNEMAN (2012, *Pensar rápido, pensar despacio*. Debolsillo, p. 139). Así pues (de nuevo, según SUNSTEIN, 2006, p. 76 y 77), «cuando se la enfrenta con un riesgo, la gente adopta una actitud general emotiva hacia él –es decir, un ‘afecto’– y esta actitud general opera como heurística, afectando en gran medida sus juicios tanto respecto de los beneficios como de los peligros». Así pues, nuestras valoraciones sobre los productos y actividades están mediadas por el afecto (SUNSTEIN, 2006, p. 77). Y esto es especialmente así, cuando «nos gusta» una actividad o producto (o cuando se toman decisiones con poco tiempo).

15 CARR (2009), p. 164 y 165.



El impacto de la Red en la memoria a largo plazo: nuestra dependencia creciente a la «memoria externa»

Si bien es cierto que, diversos estudios evidencian que nuestra “habilidad visual-espacial” se ha incrementado, en contrapartida, la superficialidad en nuestro pensamiento y en la síntesis de información que se deriva de la lectura en pantalla es un efecto nada improbable en la Red.

El acceso a ingentes cantidades de información (muy por encima de nuestra capacidad de procesamiento), nos fuerza a utilizar de forma creciente de herramientas para la gestión automatizada de dicha información a medida que se van sofisticando.

En definitiva, la forma que tenemos de aliviar el problema es buscando en las máquinas que, precisamente, de forma progresiva van agravando la sobrecarga de información¹⁶. Y éstas, al garantizarnos el acceso a este torrente de datos humanamente inabarcable (excediendo con mucho lo que puede ser de nuestro interés), nos fuerza a confiar cada vez más en ellas para mitigar nuestra angustia permanente. Así que «nuestros intentos de remediarla no hacen sino empeorar las cosas”.

De hecho, internet y sus bancos de datos ilimitados y de fácil acceso ha desplazado la forma de ver la memorización y la memoria, pues, aparecen como un sustituto (casi indistinguible de la memoria biológica)¹⁷.

Así, como apunta CARR en otra obra¹⁸ “el hecho de saber que la información estará disponible en una base de datos, parece reducir la probabilidad de que nuestro cerebro haga el esfuerzo necesario para formar recuerdos”.

Efecto que tiene, a su vez, derivadas muy preocupantes. Especialmente porque, siguiendo a M. CSIKSZENTMIHALYI¹⁹, por un lado, “una persona que no puede recordar está desprovista de la conciencia de sus experiencias anteriores y es incapaz de contruir modelos de conciencia que produzcan orden en su mente”; y, por otro lado, “una mente con contenidos estables es mucho más rica que otra sin ellos”. Especialmente porque es “una equivocación suponer que la creatividad y la memorización sean incompatibles”.

En el fondo, si no somos capaces de proveernos de información propia (a partir de nuestras habilidades y nuestra conciencia), la mente flota en la aleatoriedad, absolutamente expuesta a factores externos, fuera de nuestro control (y, por ello, pasto para la manipulación).

16 CARR (2009), p. 206 a 208.

17 CARR (2009), p. 219.

18 CARR, N. (2016), *Atrapados*, Taurus, p. 98.

19 CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996), *Flujo*, Kairós, p. 185, 189 y 196.



En definitiva, siguiendo la reflexión de BROOKS citada por CARR²⁰, quizás no sea exagerado afirmar que en la sociedad de la información y el acceso a servidores cognitivos externos cada vez sabemos menos. Más información no es sinónimo de mayor conocimiento (de hecho, puede provocar lo contrario).

En este estado, resulta muy complejo alcanzar lo que se ha denominado el estado de “flujo”. Según M. CSIKSZENTMIHALYI²¹, este concepto se refiere “al estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles: la experiencia, por sí misma, es tan placentera que las personas la realizarán incluso aunque tenga un gran coste, por el puro motivo de hacerla”²². Y la lectura profunda, estableciendo ricas conexiones mentales, precisamente, posibilita el pensamiento profundo y sereno.

Pues bien, el estado de distracción que propicia la Red no facilita la concentración profunda, ni tampoco el equilibrio entre los desafíos y las habilidades, ni el sentimiento de control y de satisfacción. El empacho de estímulos es tan fugaz, que el vacío consiguiente que genera sólo puede saciarse con nuevo consumo compulsivo que será sustituido en poco tiempo o se desvanecerá; o, si permanece, muy probablemente se consolidará de forma parcial.

Y el acceso a información de interés inmediato a través de estos filtros, hace que otorguemos “instantáneamente privilegios de validez a lo más nuevo y popular”. Y la caducidad de esta información es tan fugaz que, por ejemplo, apenas somos capaces de recordar los titulares de las noticias de pocas horas antes (¿cuántos *tweets*, *feeds*, fotos de instagram, post de un muro o noticias recientes son capaces de recordar? ¿Cuál es el más «viejo» que recuerdan?).

La bulimia informativa se ha apoderado de nosotros y la superficialidad también (de hecho, el mero gesto de un «like» es, en muchos casos, una muestra muy preocupante de la baja intensidad de nuestro compromiso ante algunos problemas y/o conflictos que nos rodean).

II.

La digitalización de la educación (universitaria y no universitaria) no está exenta de todas estas circunstancias expuestas (tanto para estudiantes como para los docentes e investigadores). Con la particularidad de que la capacidad de los más jóvenes de ser conscientes de esta situación, prevenirse y sortear sus efectos colaterales son mucho más limitadas.

20 CARR (2009), p. 220.

21 CSIKSZENTMIHALYI (1996), p. 16.

22 O, como apunta KAHNEMAN (2012, p. 60) sintetizando los descubrimientos del citado autor, lo describe del siguiente modo: “Las personas que experimentan ese fluir lo describen como ‘un estado de concentración sin esfuerzo y tan profundo que pierden su sentido del tiempo y de sí mismas, y olvidan sus problemas’”.



Especialmente porque, la exposición intensa a la Red, hace que, a pesar de que este-mos lejos de un ordenador o de cualquier otro dispositivo electrónico, “nuestro cerebro se ha convertido en un experto en el olvido, un inepto para el recuerdo (...). A medida que el uso de la Web dificulta el almacenamiento de información en nuestra memoria biológica, nos vemos obligados a depender cada vez más de la memoria artificial de la Red, con gran capacidad y fácil de buscar, pero que nos vuelve más superficiales como pensadores”²³.

Así pues, y ahora hablo por mi mismo, en tanto que responsable de una parte de la formación de mis estudiantes, el reto que describe este escenario es hercúleo. Y, probablemente, lo primero que debemos hacer, es adoptar un posicionamiento crítico y reconocer el problema.

Y, precisamente para abordar el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de aprendizaje del Derecho, anualmente, los Estudios de Derecho y Ciencia Política de la UOC celebran una jornada con el propósito de compartir experiencias y estrategias docentes en este entorno, convirtiéndose en un foro de referencia y un espacio para tomar el pulso de la vanguardia de estas iniciativas. Y el número de comunicaciones presentadas (una cincuenta) es particularmente ilustrativo de esta circunstancia.

La Jornada, desarrollada en Barcelona el 5 de julio de 2019, contó con la participación de docentes de diversas universidades nacionales e internacionales y se articuló a partir de los siguientes ejes temáticos: Planificación de la docencia a través de las TIC; Plataformas virtuales y evaluación de los aprendizajes; *Learning Analytics*; y Formación práctica del derecho y TIC y Herramientas de trabajo colaborativo.

La presente obra que me complace presentar recoge las experiencias docentes, buenas prácticas y reflexiones pedagógicas presentadas por diversos compañeros alrededor de estas temáticas. Las comunicaciones presentadas han tratado múltiples temas y desde perspectivas docentes particularmente sugerentes.

La adaptación del aprendizaje a los nuevos “usuarios” y el entorno de la sociedad digital describen el denominador común de todas ellas. Elementos que se corporizan en múltiples manifestaciones: ludificación (o gamificación) del aprendizaje; el recurso a recursos docentes digitales (multimedia, vídeo y/o audio, bases de datos, *blogs* o *software*); la ordenación del aprendizaje a través de plataformas docentes; la arquitectura de la formación a través de la combinación de aproximaciones presenciales y virtuales; la búsqueda del equilibrio entre la formación teórica y práctica; el aprovechamiento de las potencialidades que el trabajo en Red atesora; el recurso a las redes sociales para canalizar la formación; o los mecanismos de autoevaluación que las herramientas digitales habilitan.



En definitiva, la riqueza de experiencias y la potencialidad que la sociedad digital atesora describen un entorno tan disruptivo como apasionante. Y de nosotros depende en gran medida que el proceso de aprendizaje disipe la superficialidad y fluya hacia el pensamiento profundo.

III.

La organización de un evento de estas características sólo es posible si va acompañado del compromiso, el esfuerzo, la coordinación y altas dosis de generosidad de todas las personas implicadas.

La organización de las *X Jornada sobre la docencia del Derecho y las tecnologías de la información y la comunicación* ha sido obra de un fantástico grupo de compañeros del equipo docente y de gestión de los Estudios de Derecho y Ciencia Política de la UOC a quienes, aprovechando la ocasión, quiero agradecer (un año más) su incondicional implicación y eficiente trabajo. A los Profesores Dra. Ana Delgado, Dra. Irene Rovira, Dr. Benja Anglès y Jordi García, miembros del comité científico, por su coordinación y buen hacer; y a Dolors Roldán y Javier González, por su inestimable apoyo y atención. Muchas gracias.

Ignasi Beltran de Heredia Ruiz
*Subdirector de Docencia de los Estudios de
Derecho y Ciencia Política de la UOC*



PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA A TRAVÉS DE LAS TIC



CAPÍTULO 1

DISEÑO DE MATERIALES DOCENTES BASADOS EN RECURSOS AUDIOVISUALES DE HUMOR PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE Y SU EVALUACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS. ANÁLISIS DEL DISEÑO DE LA ACTIVIDAD SOBRE LAS CASAS CUEVA Y “LOS PICAPIEDRA”

Francisca RAMÓN FERNÁNDEZ
Profesora titular de Universidad

Cristina LULL NOGUERA
Profesora contratada doctora

M^a. DESAMPARADOS SORIANO SOTO
Catedrática de Escuela Universitaria

Vicente CABEDO MALLOL
Profesor titular de Universidad

María EMILIA CASAR FURIÓ
Profesora titular de Universidad

Vicent GIMÉNEZ CHORNET
Profesor titular de Universidad

Juan VICENTE OLTRA GUTIÉRREZ
Profesor titular de Escuela Universitaria

Enrique ORDUÑA-MALEA
Profesor Ayudante Doctor
Universitat Politècnica de València

RESUMEN: Las relaciones entre Cine y Derecho han sido frecuentes a lo largo de la historia. Esto se ha reflejado provoca que dentro de las metodologías recientes en la docencia de las disciplinas jurídicas se abogue por la utilización de la cinematografía para observar y fomentar el aprendizaje en materia jurídica. Si quisiéramos fijar un punto de partida no podríamos olvidar la tan conocida película de los Hermanos Marx (*Una noche en la Ópera*, 1935), en la memorable escena de la lectura de un contrato. Es precisamente el contexto humorístico el que prevalece para poder comprender las cláusulas de un contrato. Siempre que se quiere explicar este concepto se hace referencia a dicho fragmento cinematográfico. Por citar otro ejemplo arquetípico, dentro de la utilización del humor podríamos recordar la película *Plácido* (1961), de Luis García Berlanga y la situación irrisoria que se plantea el día de Nochebuena a raíz de una letra de cambio. Con tales precedentes, hemos considerado que puede ser una buena oportunidad para la creación de materiales docentes relacionados con el Derecho, que nos permitan mejorar el aprendizaje y su evaluación, la utilización del humor en contextos jurídicos a través del cine. Para su puesta en valor, analizaremos un diseño de actividad reutilizable y multidisciplinar basado en las llamadas "casas cueva" con la serie de humor "Los Picapietra" como punto de partida, y su aplicación a algunas de las asignaturas impartidas en la Universitat Politècnica de València.



PALABRAS CLAVE: Recursos audiovisuales; humor; aprendizaje y evaluación; “Los Picapiedra”; casas cueva.

1. INTRODUCCIÓN: EL HUMOR COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA

A la hora de explicar conceptos pertenecientes al ámbito de las ciencias sociales y jurídicas en titulaciones técnicas, se ha detectado una comprensión limitada de aquellos términos con los que este alumnado no está familiarizado, así como del léxico que se suele emplear, dado que no logran relacionarlo con su contexto habitual.

Es por ello que, desde la creación del grupo de innovación docente EICE “Recursos tecnológicos para el aprendizaje jurídico, la documentación y comunicación audiovisual” (RETAJUDOCA), un grupo de profesores de distintas áreas, y que imparten docencia en diferentes titulaciones, ha trabajado en distintos proyectos de innovación docente (PIME) sobre la utilización de elementos audiovisuales para lograr mejorar la comprensión a través de series de animación (PIME concedido curso 2015-2016) y series de ficción (PIME 2016-2017) aplicadas al para el diseño de casos prácticos y a la evaluación de la competencia CT09. Pensamiento crítico, y documentales (PIME 2017-2018) para la evaluación de la competencia CT07. Responsabilidad ética, medioambiental y profesional.

Ello motivó la elaboración de sendos repositorios de casos prácticos jurídicos que han visto la luz a través de tres publicaciones especializadas realizadas por el indicado EICE (CABEDO *et al.*, 2016, 2017 y 2018).

En la actualidad, el grupo de innovación docente sigue trabajando en otro PIME, en esta ocasión de duración bianual (2018-2020) para realizar innovación docente basada en el diseño de materiales docentes basados en recursos audiovisuales de humor para la mejora del aprendizaje y su evaluación en ciencias sociales y jurídicas.

Los factores que hemos observado en el aula han sido los siguientes:

- a) Dificultades para comprender los conceptos explicados relacionados con el ámbito jurídico;
- b) Falta de motivación del alumno para realizar actividades prácticas para solución de un caso;
- c) Ausencia de implicación para poder posicionarse, ya que no es capaz de diferenciar entre lo correcto o incorrecto en relación con la legislación aplicable;
- d) Desinterés en la búsqueda de la legislación aplicable.

Ante dicho panorama, y tras la consulta de literatura especializada, la aplicación de la cinematografía en el ámbito jurídico ha sido utilizada en diversos contextos: las denominadas clínicas jurídicas (CABRERA y RABADÁN, 2017), y también para la consecución de competencias, mejora de la capacidad crítica y analítica, capacidad comunicativa en lenguajes formales y la capacidad de trabajo en equipos multidisciplinares (FORCADELL,



2017). Su aplicación a titulaciones no jurídicas, como es este caso, pero en las que se explican conceptos jurídicos es una tarea harto difícil y no resulta sencilla.

Ciertamente cine y derecho han estado unidos (RIVAYA, 2006; PÉREZ, 2007; BONORINO, 2016 y PARRA y CRUZ, 2017), y la metodología reciente en las disciplinas jurídicas aboga por la utilización de la cinematografía (especialmente de temática dramática) para observar y fomentar el aprendizaje en materia jurídica.

Si prestamos atención a las siguientes imágenes, seguramente las vamos a identificar con unos conceptos jurídicos muy claros (Imagen 1).

Imagen 1. Distintas imágenes representativas de películas muy conocidas relacionadas con el ámbito jurídico.



"Una noche en la Ópera"



"Plácido"



"En bandeja de plata"



"La costilla de Adán"

Fuente: https://elpais.com/elpais/2017/02/26/mamas_papas/1488093534_195874.html; <https://caixaforum.es/es/madrid/fichaactividad?entryId=40037>; <https://blog.segurossga.es/fraude-al-seguro-de-pelicula/bandeja-plata/> y <https://www.abc.es/play/pelicula/la-costilla-de-adan-34/> (Consultados el 30 de marzo de 2019).

Vemos, pues, la conocida película de los Hermanos Marx (*Una noche en la Ópera*, 1935), dirigida por Sam Wood, en la memorable escena de la lectura de un contrato, Groucho dice textualmente "La parte contratante de la primera parte, será considerada como la parte contratante de la primera parte." Es precisamente el contexto humorístico el que prevalece para poder comprender las cláusulas de un contrato. En ocasiones cuando que se quiere explicar este concepto se hace referencia a dicho fragmento cinematográfico. También la utilización del humor negro o irónico ha provocado situaciones en el ámbito jurídico muy interesantes. Viene aquí oportuno recordar la película *Plácido* (1961), de Luis



Berlanga y la situación irrisoria que se plantea el día de Nochebuena a raíz de una letra de cambio. También identificamos inmediatamente la película *En bandeja de plata*, de Billy Wilder (1966) con el fraude al seguro, y la película *La costilla de Adán*, de George Cukor (1949) en relación con el duelo de abogados en un juicio.

Por ese motivo, hemos considerado que, a través de la aplicación del humor en contextos jurídicos a través del cine, cuando se trata de relacionarlo con el Derecho, puede constituir una buena oportunidad para la creación de materiales docentes que nos permitan mejorar el aprendizaje y ser una herramienta válida para la evaluación.

Los objetivos que perseguimos al diseñar una actividad relacionada con el humor, teniendo en cuenta que se va a utilizar un recurso audiovisual en su vertiente cómica, irónica o sarcástica, son los siguientes:

- a) Incrementar la comprensión del alumnado en los conceptos jurídicos que tiene que resolver en las titulaciones no jurídicas que estudia;
- b) Motivarle con recursos atractivos y que le puedan divertir al mismo tiempo que se mejora su aprendizaje;
- c) Mejorar su capacidad de evaluación de las situaciones que se le muestran para que determine si son adecuadas o no a la legislación aplicable.

Junto a la elaboración de casos prácticos, se complementa la actividad con grabaciones de objetos de aprendizaje (OAs) utilizables sobre los conceptos más utilizados en las titulaciones del profesorado implicado y que aparezcan en recursos audiovisuales de humor, y a través de ellos crear una taxonomía (y la redacción de test contextualizados sobre situaciones jurídicas) con la finalidad de potenciar el aprendizaje del Derecho a través del humor.

En el presente trabajo vamos a mostrar el diseño de dos casos prácticos, totalmente reutilizable, basados en una serie de humor. La finalidad es que el alumnado contextualice los conceptos objeto de estudio, y que le resulte más fácil y sencillo la realización de una práctica, por introducir un elemento innovador, como es una serie muy conocida que se basa en situaciones humorísticas: Los Picapietra.

2. DISEÑO DE UNA ACTIVIDAD BASADA EN LA SERIE “LOS PICAPIEDRA” PARA EXPLICAR LAS CASAS CUEVA

“The Flintstones”, o *Los Picapietra*, fueron una caricatura realizada por la productora Hanna-Barbera Productions. El primer capítulo fue lanzado por la ABC el 30 de septiembre de 1960 y se terminó de emitir el 1 de abril de 1966.

Se trata de una de las series de dibujos animados que más éxito tuvo durante la década de los años sesenta, y en la que se reflejaba la vida cotidiana de dos familias de clase media durante la Edad de Piedra. Aparecen elementos propios de dicha época, así como



construcciones típicas, animales e instrumentos rudimentarios, pero el comportamiento de los personajes está adaptado a la época de su transmisión en televisión.

Pedro Picapiedra y Pablo Mármol, junto con sus esposas respectivas, Vilma y Betty, y los hijos, Pebbles y Bam Bam, viven en Piedradura, y se desenvuelven en una estructura social adaptada a los tiempos actuales, en las que destaca el animal de compañía, en esta ocasión un dinosaurio, Dino (Imagen 2).

Imagen 2. Cartel correspondiente a la serie de humor “Los Picapiedra”.



Fuente: <https://www.imdb.com/title/tt0053502/> (Consultado el 28 de marzo de 2019).

Tomando como contexto dicha serie, y utilizándola como recurso audiovisual de humor, hemos considerado que ésta sería adecuada para diseñar dos casos relacionados con las casas-cueva en la actualidad.

En la historia, la cueva ha tenido distintos usos, por ejemplo, vivienda temporal o permanente, lugar de almacenamiento, de escondrijo u ocultación, para usos agrarios, entre otros. Se ha utilizado por pueblos y pastores, pero identificada con un medio de vida austero, según su estudio etnológico (CARMONA, 2016).

Posteriormente, las denominadas casas cueva, arquitectónicamente constituyen una tipología concreta de vivienda con características bioclimáticas (PIEDECAUSA-GARCÍA, 2012), representativas de lo que se ha denominado arquitectura troglodita (MARTÍNEZ, 2017). Se remonta su origen a la población morisca y su existencia se data desde finales del

siglo XVIII, hasta el siglo XIX, con su reaparición debido a cambios sociales y económicas (Soriano *et al.*, 2018). En la actualidad constituyen un reclamo turístico importante, además de forma parte de la idiosincrasia del lugar.

Las cuevas fueron en su día guaridas –más cuevas que casas– así como refugio de huidos y perseguidos de la Ley que encontraron en las rocas la calma transitoria del fugitivo.

Su mayor expansión fue en la época nazarí cuando se conciben como hogar para una familia y durante la primera mitad del siglo XX, cuando el desarrollo demográfico y la necesidad de buscar vivienda de la población hicieron que volviesen a cobrar especial protagonismo. No hay que olvidar que las casas se encuentran en distintos lugares de nuestra geografía, siendo Granada uno de los municipios con un mayor número. Se localizaban tanto dentro de los límites del casco urbano como en la zona periurbana. También podemos encontrar ejemplos en la Comunidad Autónoma Valenciana, Comunidad Autónoma de Madrid y en la Comunidad Canaria, entre otras regiones españolas.

Su puesta en valor se potenció por sus condiciones climatológicas (Gil *et al.*, 2016), ya que por su construcción y composición eran apreciadas por ser frescas durante el verano y caldeadas en invierno (Imagen 3).

Imagen 3. Ejemplo de casa cueva.



Fuente: <http://blog.ruralzoom.com/casas-cueva-de-guadix/> (Consultado el 28 de marzo de 2019).

Dadas estas premisas previas, se pretenden diseñar dos actividades, reutilizables, en las que dependiendo de la asignatura, el profesorado va a poder obtener respuestas relacionadas con distintos aspectos que le pueden resultar de interés, todo ello, tras el visionado de alguno de los episodios de la serie de televisión:

- a) Determinación de elementos jurídicos detectables en relación con la propiedad inmueble, la posesión, usucapión y transmisión inter vivos y mortis causa.



- b) Relación de la propiedad con la protección del patrimonio cultural en la legislación actual.
- c) Comprensión de elementos relacionados con el suelo, morfología, condiciones geológicas, composición y ordenación del territorio.
- d) Indicación de sus usos y potenciación en el ámbito turístico, al ser considerado como un recurso de gestión cultural en el ámbito del territorio.
- e) Análisis de su declaración como bien de interés cultural o bien de relevancia local o figura semejante, en el caso de que se haya establecido así su protección.

Podemos indicar que son tres asignaturas totalmente diferentes y que se imparten en varias titulaciones de la Universitat Politècnica de València (Tabla 1).

Tabla 1. Asignaturas en las que se puede aplicar los casos prácticos en relación con las casas cueva. Fuente: elaboración propia.

Asignatura	Titulación	Créditos	Competencia
Legislación del patrimonio cultural y creación de pequeñas empresas	Máster Universitario en Conservación y Restauración de Bienes Culturales	4.5	04. Innovación, creatividad y emprendimiento
Asignatura Marco jurídico aplicado a la protección del patrimonio y los Museos	Máster Universitario en Gestión Cultural	2	09. Pensamiento crítico
Derecho civil valenciano	Máster en Gestión Administrativa	3	12. Gestión y planificación del tiempo

2.1. Diseño de caso práctico 1

Abel y Sara son un matrimonio que reside en Granada. La familia de Sara ha vivido toda la vida en un pueblo donde se encuentran casas cueva, y durante mucho tiempo han vivido en una de ellas, que fue construida en su día por el bisabuelo de Sara.

No dispone la familia de Sara de ninguna escritura de propiedad de la casa cueva, ya que durante todo el tiempo se consideró que la vivienda era de la familia, siguiendo la tradición del lugar de que había sido transmitida de generación en generación.

Hace algún tiempo, Facundo, vecino del lugar, compró los terrenos donde se encontraba la casa cueva de la familia de Sara y, tras la escritura, se inscribió a su nombre en el Registro de la Propiedad. En los lindes de la propiedad no se hace referencia a la casa cueva.

Para resolver este caso, responde a las siguientes preguntas:



1. ¿Es la familia de Sara propietaria de la casa cueva?
2. ¿Tiene derecho Facundo sobre la casa cueva?
3. ¿Ha podido usucapir la casa cueva, Facundo?
4. ¿Qué similitudes encuentras entre el caso planteado y la serie de televisión que has visto previamente?
5. Señala qué legislación aplicarías en el ámbito de la casa cueva, teniendo en cuenta su naturaleza arquitectónica, morfológica, patrimonial y en relación a la tipología del bien en cuestión, a efectos de su transmisión.

2.2. Diseño de caso práctico 2

Fernando es un gran aficionado a viajar por los pueblos de España. En uno de dichos viajes y teniendo en cuenta que estaba buscando un sitio para descansar después de la jubilación, observa una casa antigua que debajo tiene una cueva. Sin embargo, la cueva tiene una servidumbre de paso a favor de un vecino de la vivienda lindante, que utilizaba la cueva como despensa habitual.

Para resolver este caso, responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo puedo extinguir la servidumbre?
2. ¿Al comprar la casa seré también propietario de la cueva?
3. ¿Si la casa y la cueva son tan antiguas como me indican, pueden estar protegidas por alguna figura legal?
4. ¿Qué similitudes encuentras entre el caso planteado y la serie de televisión que has visto previamente?
5. Señala qué legislación aplicarías en el ámbito de la casa cueva, teniendo en cuenta su naturaleza arquitectónica, morfológica, patrimonial y en relación a la tipología del bien en cuestión, a efectos de su transmisión.

2.3. Aspectos jurídicos a tratar en los casos

Los principales aspectos jurídicos que queremos que trate el alumnado se basan en la distinción entre los tipos de bienes regulados en el Código civil, así como la distinción entre superficie y subsuelo (casa cueva) (LÓPEZ, 2016).

El alumnado aprenderá la aplicación de la normativa sobre la inscripción en el Registro de la Propiedad respecto a la titularidad del bien, así como las diferentes formas de adquisición de la propiedad (prescripción adquisitiva o usucapión). Junto a ello, también se pretende que se familiarice con los derechos reales limitados del dominio, como usufructo, así como con la figura de las servidumbres.

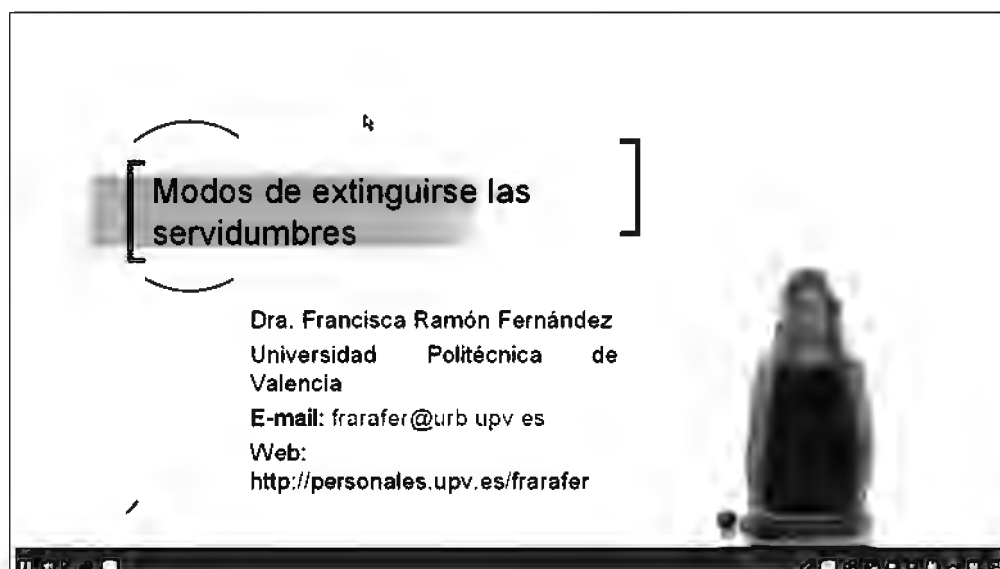


Además, se pretende que el alumnado observe la protección de bienes declarados protegidos, como bien de interés cultural o bien de relevancia local, en el ámbito del patrimonio cultural.

Como soporte audiovisual a los casos planteados se solicita al alumno el visionado de distintos objetos de aprendizaje (OAs) acerca de las figuras que se desea que detecten y analicen. Resaltar que un objeto de aprendizaje se define como “la unidad mínima de aprendizaje, en formato digital, que puede ser reutilizada”. Dichos objetos de aprendizaje se encuentran almacenados en RiuNet que es el repositorio de la Universitat Politècnica de València (<https://riunet.upv.es>).

Mostramos a continuación un ejemplo de dichos objetos de aprendizaje (Imagen 4):

Imagen 4. Polimedia (objeto de aprendizaje, OA) sobre los modos de extinguirse las servidumbres.



Fuente: <https://media.upv.es/#/portal/video/361de022-9057-7842-96eb-163948c7a914> (Disponible el 30 de marzo de 2019).

3. CONCLUSIONES

Consideramos que la utilización de un audiovisual basado en el humor, como es la serie “Los Picapiedra” contribuye a dinamizar el aula y crear una predisposición positiva en el alumnado, ya que las herramientas relacionadas con las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) representan un instrumento novedoso en la práctica docente, y aceptado por el alumnado (LULL y RAMÓN, 2017).



Permite, además, al igual que una serie de ficción, animación o documental, que el profesorado pueda, en su caso, evaluar competencias transversales, más aún si la asignatura es punto de control, ya que la exposición de la solución del caso por parte del alumnado, además de la observación de la serie (en este caso, de humor) nos proporciona información sobre el nivel de comprensión acerca de los conceptos jurídicos planteados (RAMÓN *et al.*, 2017 y RAMÓN *et al.*, 2018).

En el caso objeto de estudio en el presente trabajo, la utilización de una serie de humor y la construcción de dos casos prácticos relacionados facilita la comprensión del alumnado, ya que la actitud difiere respecto a la resolución de un caso sin previo visionado de un audiovisual. La recepción del alumnado se percibe de forma muy positiva, ya que supone un aliciente que le propicia una atención y novedad sobre la metodología empleada.

El diseño de los casos tiene la característica de ser reutilizables, y de poder aplicar distinta legislación según la asignatura en la que se vaya a emplear. Ello supone descontextualizar el material docente y hacerlo más accesible a diferentes perfiles de titulaciones.

Los recursos audiovisuales basados en películas y series de humor en el ámbito jurídico han sido utilizados en numerosas ocasiones, y además escenas de muchas películas se identifican rápidamente con conceptos jurídicos, siendo un recurso excelente para el recuerdo por parte del alumnado, que suele asociar la escena con el concepto jurídico de forma inmediata (por ejemplo, el caso de la lectura de un contrato en la película de los Hermanos Marx).

4. AGRADECIMIENTOS

Trabajo realizado en el marco del PIMes “Diseño de materiales docentes basados en recursos audiovisuales de humor para la mejora del aprendizaje y su evaluación en ciencias sociales y jurídicas”, 2018-2020, Universitat Politècnica de València.

5. BIBLIOGRAFÍA

- BONORINO RAMÍREZ, P. R.: «El papel del cine en la enseñanza del Derecho», *Metodología de la investigación jurídica*, Ed. Brujas, Córdoba, Argentina, 2016, págs. 209-217.
- CABEDO MALLOL, V., CASAR FURIÓ, M. E., GIMÉNEZ CHORNET, V., OLTRA GUTIÉRREZ, J. V. y RAMÓN FERNÁNDEZ, F.: *Casos Prácticos Jurídicos Basados En Series De Animación*, Francisca Ramón Fernández (Coord.), Tirant Lo Blanch, Valencia, 2016.
- CABEDO MALLOL, V., CASAR FURIÓ, M. E., GIMÉNEZ CHORNET, V., LULL NOGUERA, C., OLTRA GUTIÉRREZ, J. V. y RAMÓN FERNÁNDEZ, F.: *Casos Prácticos Jurídicos Basados En Series De Ficción*, Francisca Ramón Fernández (Coord.), Tirant Lo Blanch, Valencia, 2017.



- CABEDO MALLOL, V., CASAR FURIÓ, M. E., GIMÉNEZ CHORNET, V., LULL NOGUERA, C., OLTRA GUTIÉRREZ, J. V. y RAMÓN FERNÁNDEZ, F.: *Casos Prácticos Jurídicos Basados En Series De Ficción*, Francisca Ramón Fernández (Coord.), Tirant Lo Blanch, Valencia, 2017.
- CABRERA CARO, L. y RABADÁN SÁNCHEZ-LAFUENTE, F.: “Método del caso o clínicas jurídicas: ¿Una opción a los Trabajos Fin de Grado?”, en *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, Cizur Menor, 2017, págs. 293-300.
- CARMONA ZUBIRI, D.: “La conformación del patrimonio etnológico: Tradición cultural y etnocentrismo en el caso de las casas-cuevas”, en *Revista de Sociales y Jurídicas*, núm. 1, 2006, Págs. 270-290. Disponible en: <https://revistasocialesyjuridicas.files.wordpress.com/2010/09/01-tl-02.pdf> (Consultado el 31 de marzo de 2019).
- FORCADELL MARTÍNEZ, F. J.: “Innovación docente: el método del caso. Un análisis desde la perspectiva del alumnado”, en *Experiencias docentes en titulaciones sociales y jurídicas*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2017, págs. 214-246.
- GIL CRESPO, I. J., BARBERO BARRERA, M. del M., MALDONADO RAMOS, L. y CÁRDENAS Y CHÁVARRI, J. DE: “La arquitectura popular excavada: técnicas constructivas y mecanismos bioclimáticos (en el caso de las casas-cueva del valle de Tajuña en Madrid), *Actas del Sexto Congreso Nacional de Historia de la Construcción*, Valencia, 2009, págs. 603-618. Disponible en: http://www.sedhc.es/biblioteca/actas/CNHC6_%20%2858%29.pdf (Consultado el 31 de marzo de 2019).
- LÓPEZ FRÍAS, M. J.: Las casas cueva: un análisis de las cuestiones jurídicas que plantean, *Revista Crítica de Derecho Inmobiliario*, núm. 756, 2016, págs. 1993-2026.
- LULL NOGUERA, C. y RAMÓN FERNÁNDEZ, F.: “Uso de herramientas digitales para mejorar la motivación en el aula universitaria” en *Innodoc/17. International Conference on Innovation, Documentation and Education*, Universitat Politècnica de València, 25-27 octubre de 2017, págs. 387-397. Disponible en: <https://riunet.upv.es/handle/10251/107064> (Consultado el 30 de marzo de 2019).
- MARTÍNEZ DÍAZ, L.: *Arquitectura troglodita; un modelo eficiente para habitar el territorio: Estudio tipológico y constructivo en la evolución de la casa-cueva en Gran Canaria*, Tesis doctoral dirigida por Mario Algarín Comino y Ricardo J. Santana Rodríguez, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2017. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/64715> (Consultado el 31 de marzo de 2019).
- PARRA RODRÍGUEZ, C. y CRUZ LÓPEZ, Y.: “El cine como herramienta didáctica en la enseñanza del Derecho. Listen más allá de lo que ves”, en *En el punto de mira: investigaciones sobre comunicación en la era digital*, McGraw-Hill, Nueva York, 2017, págs. 87-96.
- PIEDECAUSA-GARCÍA, B.: *La vivienda tradicional excavada: las casas cueva de Crevillente: Análisis tipológico y medidas de calidad del aire*, Tesis doctoral dirigida por Servando Chinchón-Yepes, Universitat d’Alacant, Alicante, 2012. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/24997> (Consultado el 31 de marzo de 2019).
- PÉREZ TRIVIÑO, J. L.: Cine y Derecho. Aplicaciones docentes, en *Quaderns de cine*, núm. 1, 2007, págs. 69-78. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11378/1/Quaderns_Cine_N1_08.pdf (Consultado el 30 de marzo de 2019).



- RAMÓN FERNÁNDEZ, F., LULL NOGUERA, C., CABEDO MALLOL, V., CASAR FURIÓ, M. E., GIMÉNEZ CHORNET, V. y OLTRA GUTIÉRREZ, J. V.: “La utilización de series de ficción para la evaluación de la competencia transversal pensamiento crítico. Análisis de una experiencia en la Universitat Politècnica de València”, en *Innodoct/17. International Conference on Innovation, Documentation and Education*, Universitat Politècnica de València, 25-27 octubre de 2017, págs. 377-386. Disponible en: <https://riunet.upv.es/handle/10251/107064> (Consultado el 29 de marzo de 2019).
- RAMÓN FERNÁNDEZ, F., CABEDO MALLOL, V., CASAR FURIÓ, M. E., GIMÉNEZ CHORNET, V., LULL NOGUERA, C., OLTRA GUTIÉRREZ, J. V. y ORDUÑA MALEA, E.: “El audiovisual Tutankamon como herramienta para la evaluación de la competencia transversal de pensamiento crítico y responsabilidad ética, medioambiental y profesional”, en *IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red (IN-RED 2018)*, Universitat Politècnica de València, Valencia, 2018, págs. 1-12. Disponible en: <http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INRED/INRED2018/paper/viewFile/8859/4362> (Consultado el 29 de marzo de 2019).
- RAMÓN FERNÁNDEZ, F., LULL NOGUERA, C., CABEDO MALLOL, V., CASAR FURIÓ, M. E., GIMÉNEZ CHORNET, V., OLTRA GUTIÉRREZ, J. V. y ORDUÑA MALEA, E.: “La utilización de los documentales como herramienta para la evaluación de la competencia transversal CTO7. Responsabilidad ética, medioambiental y profesional. Experiencias en la docencia impartida en la Universitat Politècnica de València”, en *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes*, Coordinadores Ana María Delgado García e Ignacio Beltrán de Heredia Ruiz, Huygens editorial, Barcelona, 2018, págs. 193-204.
- RIVAYA GARCÍA, B.: “Derecho y cine. Sobre las posibilidades del cine como instrumento para la didáctica jurídica”, en *Una introducción cinematográfica al derecho*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2006.
- SORIANO, M. D., GARCÍA-ESPAÑA, L., MONTOYA, M. y PONS, V.: Análisis morfológico y mineralógico de los materiales que componen las casas cueva en el municipio de Paterna (Valencia), en *Macla: revista de la Sociedad Española de Mineralogía*, núm. 23, 2018, págs. 85-86. Disponible en: http://www.ehu.es/sem/macla_pdf/macla23/Macla23prov.Resume-nos_SEM_2018.pdf (Consultado el 30 de marzo de 2019).



CAPÍTULO 2

EL VÍDEO COMO RECURSO DE APRENDIZAJE EN EL MÁSTER UNIVERSITARIO DE FISCALIDAD DE LA UOC

Ana MARÍA DELGADO GARCÍA
Catedrática de Derecho Financiero y Tributario
Universitat Oberta de Catalunya

Irene ROVIRA FERRER
Profesora agregada de Derecho Financiero y Tributario
Universitat Oberta de Catalunya

Rafael OLIVER CUELLO
Profesor colaborador de Derecho Financiero y Tributario
Universitat Oberta de Catalunya

RESUMEN: Uno de los aspectos clave en la educación superior (especialmente en la no presencial) son los recursos de aprendizaje, cuyo abanico de posibilidades se ha visto multiplicado tras la aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Y en concreto, uno de los instrumentos que actualmente se configura como altamente adecuado para la formación es el vídeo, ya sea externo, creado *ah hoc* o elaborado por los propios estudiantes. Por ello, conscientes de su relevancia, la apuesta para su implementación ha sido una de las iniciativas llevadas a cabo en el Máster Universitario de Fiscalidad de la Universitat Oberta de Catalunya (y más considerando que la Agencia Estatal de la Administración Tributaria constituye un referente en el uso de las nuevas tecnologías de alcance mundial), constituyendo la experiencia al respecto el objetivo principal del presente trabajo.

PALABRAS CLAVE: Máster Universitario; Fiscalidad; Recursos de aprendizaje; TIC; Vídeo.

1. INTRODUCCIÓN

Fruto del replanteamiento del proceso de aprendizaje derivado de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la impartición de clases magistrales ha dejado de ser la labor principal del equipo docente. Así, el profesorado debe centrar hoy sus principales esfuerzos en un doble cometido: por un lado, diseñar y planificar recursos y actividades para que sean los estudiantes los que adquieran y desarrollen los conocimientos y habilidades necesarias que se persiguen con el pertinente Grado o Máster y, por otro, ofrecerles la guía, el apoyo y el estímulo necesarios para que puedan lograrlo con éxito¹.

1 Por ello, como ponen como ponen de manifiesto PÉREZ RODRÍGUEZ, MARTÍN GARCÍA-ARISTA, ARRATIA GARCÍA y GALISTEO GONZÁLEZ, “la labor tutorial pasa a primer plano y



Además, este nuevo procedimiento de aprendizaje va mucho más allá de la mera integración de contenidos, teniendo como principal finalidad la adquisición de las denominadas competencias definidas por GONZÁLEZ LOZADA y MUÑOZ CATALÁN como el “conjunto de conocimientos, saberes, actitudes y habilidades para realizar con efectividad determinadas acciones”².

Por consiguiente, este replanteamiento ha conllevado también una transformación de los recursos de aprendizaje, los cuales deben estar diseñados pensando en los estudiantes como protagonistas de su formación y destinados a la adquisición de las debidas competencias (punto en el que las Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC– han abierto un paradigma de nuevas posibilidades sin precedentes³).

2. LOS VÍDEOS COMO HERRAMIENTAS DOCENTES

Dentro de este contexto, uno de los recursos que actualmente se configura como altamente adecuado para la formación es el vídeo de carácter docente, ya que, aparte de las múltiples ventajas que ofrece (tanto para el profesorado como para los estudiantes), la tecnología hoy vigente permite que se encuentren permanentemente disponibles y que sean muy sencillos de grabar y editar.

No obstante, son muchísimas las características y las finalidades que pueden entrañar dichos recursos, ya que, sin ir más lejos, LETÓN, GÓMEZ DEL RÍO, QUINTANA-FRÍAS y MOLANES-LÓPEZ distinguen hasta 252 tipos de lo que ellos denominan “dis-

extiende su alcance trascendiendo la tutoría académica”. (PÉREZ RODRÍGUEZ, M.T.; MARTÍN GARCÍA-ARISTA, M.A.; ARRATIA GARCÍA, O. y GALISTEO GONZÁLEZ, D.: “La nueva educación superior”, en *Innovación en docencia universitaria con Moodle*, Editorial Club Universitario, Alicante, 2009, pág. 28).

- 2 GONZÁLEZ LOZADA, S. y MUÑOZ CATALÁN, E.: *Análisis de las competencias de los estudiantes de Derecho en los nuevos planes de estudio de Andalucía en el EEES*, Revista de Educación, núm. 12, 2010, pág. 148. De hecho, a consecuencia de ello, MOCHÓN y RANCAÑO destacan también el cambio que esta nueva concepción ha comportado del planteamiento tradicional de evaluación, dejando de ser la “calificación de la adquisición de contenidos” para pasar a integrar un concepto mucho más complejo en el que, además, se utiliza la evaluación “como instrumento para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, para corregir deficiencias localizadas a lo largo del curso y como fórmula para que el docente mejore su método de enseñanza”. (MOCHÓN, L. y RANCAÑO, M.A.: *La evaluación del Derecho Financiero y Tributario desde una perspectiva práctica: la interpretación de textos jurídicos y la resolución de casos prácticos en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*, Editorial Universidad de Granada, Granada, 2007, pág. 192).
- 3 En esta línea, véase CABERO ALMENAR, J.: “Nuevas tecnologías, comunicación y educación”, Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTEC), núm. 1, 1996, pág. 2.



tintas Modalidades de Grabación”. Así, desde el punto de vista docente, diferencian tres ejes distintos para su clasificación (duración, diseño y objetivo), enumerando 4 categorías en el primer eje, 9 en el segundo eje y 7 en el tercero:

1. Duración: donde, en función de los minutos, se encuentran los micro-vídeos (menos de 5 minutos), los mini-vídeos (entre 5 y 10 minutos), los maxi-vídeos (entre 10 y 25 minutos) y los vídeos (más de 25 minutos).
2. Diseño: encontrándose el docente, el minimalista, el maximalista, el multimedia, el tutorial, el de notas, el de conferencia, el de entrevista y el reportaje.
3. Objetivo: donde se distingue el modular, el magistral, el magistral con interacción, el promocional, el motivador, el social y el de entretenimiento⁴.

Por ello, conviene acotar el objeto del presente trabajo señalando las características de los vídeos a los que aquí se hará referencia, distinguiéndose, en concreto, tres tipologías diferentes:

- En primer lugar, los que LETÓN, DURBÁN, D'AURIA y LEE denominaron “mini-vídeos docentes”, definiéndolos como la simbiosis de la pizarra tradicional, las transparencias (diapositivas) y los vídeos de clase completas, teniendo una duración aproximada, conforme a la clasificación apuntada, de 5 a 10 minutos⁵. En tales casos, como señalan LETÓN, GARCÍA-SAIZ, FERNÁNDEZ-VINDEL, BOTICARIO, LUQUE, RODRIGUEZ-ASCASO, HERNÁNDEZ-DEL-OLMO, SARRO, SAN CRISTÓBAL, RIVAS, LZ. DE SOSOAGA TORIJA, y QUINTANA-FRÍAS, constituyen la evolución natural de la grabación de clases completas, aunque con unas características radicalmente distintas en términos de duración, soporte, metodología, filosofía y formato⁶. No obstante, cabe resaltar en este punto que los principales inconvenientes que plantean este tipo de vídeos se centran en el importante esfuerzo que exigen del equipo docente a la hora de abordar su realización, por lo

4 LETÓN, E.; GÓMEZ DEL RÍO, I.; QUINTANA-FRÍAS, I.; y MOLANES-LÓPEZ, E.M.: “Clasificación de las distintas modalidades de grabación y su relación con los mini-vídeos docentes modulares”, en *Actas del XVII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento*, UNED, Madrid, 2012, págs. 2-4.

5 LETÓN, E., DURBÁN, M., D'AURIA, B. y LEE, D.-J.: “Self learning mini-vídeos through Internet and mobile telephones: a help to the student in the Bologna process”, en *Proceedings of EDU-LEARN09 Conference. 6th-8th July 2009, Barcelona*, International Academy of Technology, Education and Development, Barcelona, 2009, pág. 4279.

6 LETÓN, E.; GARCÍA-SAIZ, T.; FERNÁNDEZ-VINDEL, J.M.; BOTICARIO, J.G.; LUQUE, M.; RODRIGUEZ-ASCASO, A.; HERNÁNDEZ-DEL-OLMO, F.; SARRO, L.M.; SAN CRISTÓBAL, E.; RIVAS, A.; LZ. DE SOSOAGA TORIJA, A. y QUINTANA-FRÍAS, I.: “Mini-vídeos docentes modulares con pizarra electrónica”, en *IV Jornadas de redes de investigación en innovación docente*, UNED, Madrid, 2011, pág. 2.



que se ha optado tanto por la elaboración de algunos propios como por la utilización de vídeos externos (ya sean grabados por organismos oficiales —especialmente la Agencia Estatal de la Administración Tributaria (AEAT)— o por la propia Universidad al enregistrar las jornadas y seminarios organizados en el seno de nuestro Máster). Sin embargo, procede dejar claro que ninguno de estos vídeos se ha utilizado para sustituir los materiales docentes que constituyen el temario de las diferentes asignaturas, sino que únicamente constituyen un recurso complementario para el estudio global.

- En segundo lugar, también de entre 5 y 10 minutos, se han incorporado vídeos tutoriales elaborados por la AEAT, los cuales permiten la interacción de los estudiantes al mezclar la explicación de la utilización de portales y aplicativos que resultan indispensables en la práctica profesional tributaria con su utilización simultánea.
- Y en tercer lugar, se ha optado por hacer que sean los propios estudiantes quienes también realicen vídeos para garantizar la adquisición de competencias relacionadas con la oralidad, estableciendo en tales casos una duración diferente de los mismos en función de las características de las actividades en las que se plantean.

De todos modos, respecto a todos ellos, cabe destacar que las ventajas que ofrecen tanto para los estudiantes como para los profesores son más que manifiestas, ya que no sólo permiten facilitar el aprendizaje, maximizar la adquisición de las competencias profesionalizadoras y mejorar la satisfacción de los recursos de aprendizaje, sino que también permiten salvar las barreras que presenta la enseñanza no presencial y, en definitiva, mejorar la calidad de nuestra enseñanza.

Y es que, respecto a los mini-vídeos tanto docentes como tutoriales, resultan predicables las múltiples ventajas que sintetiza MEDINA, por cuanto:

- En primer lugar, permiten que los estudiantes controlen su reproducción, es decir, que puedan parar la imagen, ir hacia atrás o hacia delante, o que puedan verlos tantas veces como deseen.
- En segundo lugar, suponen una ventaja sobre los apuntes, en tanto que contienen en audio las explicaciones del profesor.
- En tercer lugar, suponen un nuevo material con el que cuenta el estudiante y que, en consecuencia, puede facilitar y enriquecer su estudio.
- En cuarto lugar, permiten crear material adicional al impartido en el aula (o, en el caso de la enseñanza *online*, en los módulos docentes), por lo que posibilitan un aprendizaje más completo.
- En quinto lugar, al tratarse de un material multimedia, pueden hacer más llevadera la tarea de estudio centrada esencialmente en la lectura de apuntes y libros.
- Y en sexto lugar, y a pesar de que, como señala el citado autor, los estudiantes manifestaron que la primera vez que vieron uno de estos vídeos se distrajeran por la nove-



dad que implicaba su formato, los estudiantes reconocen que acaban concentrándose con los mismos y asimilando el contenido⁷.

Además, el hecho de que tales vídeos estén disponibles *online*, permite que el alumnado pueda acceder a los mismos en cualquier momento y desde cualquier lugar con conexión a Internet (ya sea con un ordenador, un portátil, una tableta o un teléfono móvil), y todo ello sin olvidar las ventajas que aporta el hecho de que toda esta información se ofrezca tras haberse filtrado y trabajado desde un punto de vista docente.

Sin embargo, es justamente en este punto donde aparece el único inconveniente que implica su utilización por parte del profesorado, ya que su incorporación requiere un esfuerzo notablemente considerable. No obstante, no hay que olvidar que, aparte de las ventajas que proporciona en este sentido el uso de vídeos externos, los vídeos realizados son susceptibles de reutilización tantas veces como se desee, de la misma forma que probablemente disminuyan el número de preguntas y errores cometidos por parte de los estudiantes.

Por consiguiente, teniendo en cuenta su gran potencialidad, su incorporación constituye uno de los objetivos principales en el Máster Universitario de Fiscalidad (MUF) de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), y es que su relevancia resulta especialmente incrementada en la enseñanza virtual.

Así pues, el principal objetivo del presente trabajo es la difusión de las diferentes incorporaciones que hemos dado a los vídeos en el ámbito del MUF, justificando su elección y utilidad en cada caso, poniendo de manifiesto sus ventajas e inconvenientes y esbozando finalmente las próximas iniciativas en las que se está ya trabajando.

3. EL USO DEL VÍDEOS EXTERNOS EN ASIGNATURAS OBLIGATORIAS Y OPTATIVAS

Como se ha comentado anteriormente, teniendo en cuenta que, sin duda alguna, los vídeos son atractivos para los estudiantes y que hoy en día vivimos en un mundo audiovisual, se ha optado por incorporar en buena parte de las asignaturas que conforman el plan de Estudios del Máster Universitario de Fiscalidad algunos mini vídeos, como recursos complementarios o de apoyo a los materiales docentes de las mismas, a fin de conseguir los siguientes objetivos:

- Potenciar la formación práctica de los estudiantes, pues constituye una pieza clave para el correcto desarrollo de las diferentes competencias profesionalizadoras.

7 MEDINA MOLINA, J.: “Un método para la generación de vídeos docentes”, *Revista Rect@*, vol. 16, núm. 1, págs. 5-6.



- Avanzar en la diversificación tanto del formato de los distintos recursos docentes como de las fuentes de su procedencia.
- Facilitar la comprensión de conceptos no siempre fáciles de entender, pues la fiscalidad es una materia compleja, inabarcable y sometida a un constante proceso de mutabilidad.
- Construir un conocimiento significativo, puesto que con un vídeo se aprovecha el potencial comunicativo de las imágenes conjugado con los sonidos, lo cual, a su vez, permite conseguir una idea más real de los conceptos.
- Aumentar la satisfacción de los estudiantes respecto de los recursos didácticos.
- Incrementar la motivación y el interés de los estudiantes por la materia, puesto que más allá de transmitir información, más o menos exhaustiva y sistematizada, sobre un tema concreto, persigue suscitar interrogantes, identificar problemas, despertar el interés y, en definitiva, generar una dinámica participativa.

Partiendo de tales objetivos, en una primera iniciativa, se ha apostado por seleccionar algunos vídeos oficiales elaborados por la Agencia Estatal de Administración Tributaria e integrarlos en las aulas del Máster, por las siguientes razones:

- La Administración tributaria española constituye un referente mundial por lo que respecta a la integración de las TIC. Por consiguiente, no sólo se encuentran disponibles a través de Internet la práctica totalidad de trámites que debemos hacer los juristas con la Administración, sino que en muchos casos resulta incluso obligatorio.
- Son vídeos de acceso abierto, lo cual enlaza con la política de nuestra universidad de conocimiento abierto.
- La duración de tales vídeos es breve, de entre 2 minutos a 6 minutos de media, sin que, en ningún caso, sobrepasen los 10 minutos.
- Se trata de vídeos de muy buena calidad y muy bien realizados tanto desde el punto de vista técnico-profesional como sistemático-pedagógico.

En concreto, las asignaturas en las que se han integrado tales vídeos explicando determinados trámites relacionados con las mismas son: Procedimientos de recaudación, revisión y sancionador; Procedimientos de gestión e inspección tributaria; Imposición patrimonial; Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas; Fiscalidad Internacional y Aduanera; Impuesto sobre el Valor Añadido e Impuestos Especiales; Impuesto sobre sociedades y contabilidad; y, lógicamente, Fiscalidad en Internet.

En relación con el contenido de dichos vídeos, algunos van encaminados a explicar la navegación por la Sede electrónica de la Agencia Estatal de Administración Tributaria (<https://youtu.be/Fe49117BQRY>), en tanto que otros detallan cómo deben realizarse trámites específicos. En efecto, en ellos se explica cómo llevar a cabo desde la elaboración y presentación de determinadas autoliquidaciones (explicando, por ejemplo,



el denominado sistema Renta web (<https://youtu.be/hpVcWlSYfxk>), cómo obtener certificados digitales (<https://www.youtube.com/watch?v=GASE4IcHdGI>), cómo utilizar determinados asistentes virtuales (como es el caso del Sistema de Información del IVA (<https://youtu.be/pLak4eEXkYE>), cómo solicitar devoluciones (<https://www.youtube.com/watch?v=x4GiGuxilSc>), cómo presentar alegaciones sobre un expediente sancionador (<https://youtu.be/mSW-Rgu2CPo>) o como consultar expedientes electrónicos (https://youtu.be/_5ZXd3HHca0).

No obstante, también se han integrado vídeos, de las mismas características que los de la Agencia Tributaria, elaborados por organismos oficiales encaminados a consolidar la comprensión de conocimientos que forman parte del contenido de determinadas asignaturas, como es el caso de las notificaciones electrónicas (<https://youtu.be/zYAvKiVCQg8>), o cómo lucha la Unión Europea contra el fraude fiscal (<https://youtu.be/RYLq7CdL-Dw>).

Por último, debe señalarse que, se ha reforzado la importancia que hemos querido dar a estos vídeos, colocándolos en un lugar destacado del aula virtual. De esta forma, se consigue que el estudiante sea consciente del papel destacado que ocupan (de hecho, están situados justo después del material principal de la asignatura y se encuentran antes de otro tipo de recursos como la normativa tributaria, webs de interés, glosarios y guías docentes...).

4. EL USO DEL VÍDEO EN EL TRABAJO FINAL DE MÁSTER Y EN LOS PRÁCTICUM

Por otra parte, otra de las grandes funcionalidades de los vídeos, y más en el caso de la formación íntegramente *online*, es la posibilidad de utilizarlos como un recurso más que idóneo para trabajar las competencias relacionadas con la oralidad que contiene todo Grado o Máster jurídico, de la misma forma que obliga a los estudiantes a dotarlos de la formalidad necesaria simulando una situación que acabará formando parte de su práctica profesional. Ello es importante en asignaturas como el Prácticum o el Trabajo Final de Máster (TFM), ya que son la piedra angular del Máster Universitario de Fiscalidad. Precisamente, el vídeo nos permite valorar cómo desarrolla esta competencia el estudiante.

Por este motivo, la primera asignatura en la que se introdujo el vídeo, hace seis años, para asegurar que se trabajaba la oralidad en dichas competencias fue en el TFM. En concreto, los estudiantes deben grabar por cualquier medio (webcam de su ordenador, móvil...) un vídeo, de entre 5 y 10 minutos, presentando su TFM y lo deben subir a una aplicación diseñada por la UOC, denominada langblog, que permite también la grabación de vídeos. Desde esta aplicación el profesor puede visualizar el vídeo y proceder a la valoración de las competencias.

Una de las dificultades que se observaron es que los estudiantes no están demasiado habituados a grabarse en vídeo. De ahí que decidimos elaborar un tutorial para ayudarles. Así, el profesor de la asignatura a través de otro vídeo elaborado por él les da pautas sobre



cómo hacerlo y lo cierto es que desde que se puso a disposición de los estudiantes dicho vídeo, los resultados de los vídeos elaborados por los estudiantes mejoraron y también la satisfacción de los estudiantes con la asignatura.

Tras esta experiencia, y dado que en el Prácticum también tenían que poner en práctica los estudiantes la competencia de la oralidad, decidimos que en la última de las tareas que entregan los estudiantes (un informe sobre los asuntos tratados para el asesor fiscal para el que han trabajado) hicieran un resumen de dicho informe a través de un vídeo, detallando los aspectos más destacados de los asuntos y los problemas a los que han tenido que enfrentarse. Nuevamente, la valoración de los estudiantes de esta metodología ha sido positiva, pues les obliga a poner en práctica no sólo la competencia de la oralidad, sino otras como la argumentación, la capacidad de síntesis y de crítica.

En definitiva, en ambos casos, en el TFM y el Prácticum, las finalidades que pretendemos alcanzar son las siguientes:

- Mejorar la calidad de la enseñanza y facilitar el aprendizaje.
- Maximizar la adquisición de las competencias profesionalizadoras (y más considerando la formación avanzada y dirigida a especialidades concretas que define los Másteres).
- Salvar las barreras que, al respecto, presenta la enseñanza no presencial a la hora de garantizar el trabajo de las competencias basadas en la oralidad
- Maximizar la adquisición de las competencias profesionalizadoras.
- Y, por último, mejorar la satisfacción de los estudiantes respecto de nuestros recursos de aprendizaje.

Finalmente, otro proyecto que deseamos implementar en el curso académico 2019-2020 es la de elaborar unos vídeos en el Prácticum, con la participación del profesorado de la asignatura, en los que se recrea una reunión de un asesor fiscal con su cliente y de un inspector de Hacienda con un contribuyente. El motivo que nos guía en este caso a acudir al vídeo es que el Prácticum constituye una piedra angular del procedimiento de aprendizaje para la completa adquisición de las diferentes competencias del Máster –tanto por su finalidad de poner en práctica todos los conocimientos y habilidades trabajados a lo largo de la titulación como por permitir su íntegra evaluación– y la importancia de la formación práctica y lo más cercana posible a la práctica profesional.

5. CONCLUSIONES

El vídeo, como recurso docente, puede cumplir distintas funciones, pero destaca su contribución a la comprensión real de conceptos complejos y al desarrollo por parte de los estudiantes (y de su valoración por parte de los docentes) de diferentes competencias, en



especial, las relacionadas con la oralidad, negociación, capacidad crítica y de síntesis: tanto vídeos grabados por los propios estudiantes como vídeos puestos a disposición de los mismos por parte del equipo docente.

En todos los supuestos, se trata de vídeos de duración breve, y en el caso de los vídeos externos se trata de vídeos oficiales de instituciones especializadas en el ámbito fiscal y de acceso abierto.

La satisfacción de los estudiantes ha mejorado tras la implementación de los vídeos y, por este motivo, seguiremos avanzando en la incorporación de los vídeos en el Máster. No obstante, hay que destacar que la dedicación del profesor se ha incrementado no sólo por la tarea de seleccionar y gestionar los vídeos externos, sino también por la tarea de visionar los vídeos que graban los estudiantes en el Prácticum y en el TFM.

6. BIBLIOGRAFÍA

- CABERO ALMENAR, J.: *Tecnología educativa: Utilización didáctica del vídeo*. PPU, Barcelona, 1989.
- CABERO ALMENAR, J.: “Nuevas tecnologías, comunicación y educación”, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (EDUTEC), núm. 1, 1996.
- CEBRIAN HERREROS, M.: El vídeo educativo. En “II Congreso de tecnología Educativa”, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, 1987.
- CEBRIAN HERREROS, M.: Los vídeos didácticos: claves para su producción y evaluación. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, nº 1, 1994.
- GONZÁLEZ LOZADA, S. y MUÑOZ CATALÁN, E.: “Análisis de las competencias de los estudiantes de Derecho en los nuevos planes de estudio de Andalucía en el EEES”, *Revista de Educación*, núm. 12, 2010.
- LETÓN, E., DURBÁN, M., D’AURIA, B. y LEE, D.-J.: “Self learning mini-videos through Internet and mobile telephones: a help to the student in the Bologna process”, en *Proceedings of EDULEARN09 Conference. 6th-8th July 2009, Barcelona*, International Academy of Technology, Education and Development, Barcelona, 2009.
- LETÓN, E.; GARCÍA-SAlZ, T.; FERNÁNDEZ-VINDEL, J.M.; BOTICARIO, J.G.; LUQUE, M.; RODRIGUEZ-ASCASO, A.; HERNÁNDEZ-DEL-OLMO, F.; SARRO, L.M.; SAN CRISTÓBAL, E.; RIVAS, A.; LZ. DE SOSOAGA TORIJA, A. y QUINTANA-FRÍAS, I.: “Mini-videos docentes modulares con pizarra electrónica”, en *IV Jornadas de redes de investigación en innovación docente*, UNED, Madrid, 2011.
- LETÓN, E.; GÓMEZ DEL RÍO, I.; QUINTANA-FRÍAS, I.; y MOLANES-LÓPEZ, E.M.: “Clasificación de las distintas modalidades de grabación y su relación con los mini-videos docentes modulares”, en *Actas del XVII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento*, UNED, Madrid, 2012.
- MEDINA MOLINA, J.: “Un método para la generación de vídeos docentes”, *Revista Rect@*, vol. 16, núm. 1.



- MOCHÓN, L. y RANCAÑO, M.A.: *La evaluación del Derecho Financiero y Tributario desde una perspectiva práctica: la interpretación de textos jurídicos y la resolución de casos prácticos en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*, Editorial Universidad de Granada, Granada, 2007.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M.T.; MARTÍN GARCÍA-AROISTA, M.A.; ARRATIA GARCÍA, O. y GALISTEO GONZÁLEZ, D.: “La nueva educación superior”, en *Innovación en docencia universitaria con Moodle*, Editorial Club Universitario, Alicante, 2009.
- RÍOS J.M. y CEBRIÁN DE LA SERNA M.: *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación*. Aljibe. Málaga, 2000.
- ROMERO, R.: *Utilización didáctica del vídeo*. En CABERO, J. (Coord.): “Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa II”. Kronos, Sevilla, 1996.
- SALINAS, J.: *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 1992.



CAPÍTULO 3

EL USO DE VÍDEO CLASES EN YOUTUBE COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE AUTODIRIGIDA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CIVIL

Amanda KALIL

*Contratada predoctoral de Derecho Civil
Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla*

RESUMEN: La era digital ha impuesto a los docentes la necesidad de actualizarse, independiente de la rama de actuación, siendo indispensable el conocimiento de técnicas, programas informáticos y variaciones que antes no estaban expuestos. La utilización de metodologías atractivas es uno de los principales retos a lo que se enfrentan los profesores que desean implementar nuevas metodológicas relacionadas a las TIC y por eso, utilizar un método que ya ha demostrado éxito en otras áreas puede ser el primer paso para transformar la enseñanza del Derecho. Es cada vez más frecuente encontrar abogados y profesores de Derecho que crean contenido en *You Tube* lo que facilita el aprendizaje de alumno, por esto este estudio busca identificar si esta metodología mejora el rendimiento del alumnado ya que respecta su momento y ritmo de aprendizaje. Para tanto, participaron en este estudio 74 estudiantes que están matriculados en tercero curso del grado de Derecho y en el cuarto curso del doble grado en Derecho y Administración. El experimento se hizo en dos grupos intactos, en un grupo se facilitó vídeo clases y en otro no, ambos grupos tuvieron el mismo contenido expositivo en clase. Los dos grupos hicieron una prueba de conocimiento antes y al final de clase y un cuestionario de aprendizaje autodirigida.

PALABRAS CLAVE: Metodologías Activas; Enseñanza; TIC; Vídeo Clases; *You Tube*.

1. INTRODUCCIÓN

A día de hoy, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son una realidad creciente no sólo en nuestro día a día, sino también en las aulas de nuestros centros educativos. Por ello resulta necesario saber de qué modo pueden explotarse y aprovecharse dentro de las aulas y con qué recursos contamos. A raíz de esta nueva perspectiva, esta investigación utilizó la plataforma de vídeos *You Tube* como una herramienta de aprendizaje autodirigida.

Los vídeos casi siempre acompañan el proceso de aprendizaje en casa, puesto que resulta ser una fuente más atractiva para los niños, el recurso audiovisual supone una forma muy directa de conocer nuevos conceptos, nuevas palabras y también de conectar la práctica a la teoría. Gracias a la expansión de las nuevas tecnologías y al acceso casi universal a



internet, la creación de vídeo se ha multiplicado de manera exponencial y contamos con plataformas gratuitas como *YouTube* que puede convertirse en un gran aliado si sabemos cómo explotarlo de la forma adecuada, de ahí que *YouTube* se haya convertido en el portal de vídeo más conocido y usado en el mundo.

A pesar de que las TIC están integradas dentro y fuera del aula desde hace algunos años, y su presencia es cada vez mayor, parece existir cierta reticencia a ir mas allá y tratar de sacar partido de esta herramienta en la enseñanza del Derecho. *YouTube* es, sin lugar a dudas, una fuente casi inagotable de este tipo de material y por esto, este recurso puede convertirse en una herramienta más en nuestras clases y un medio para amenizar las clases o también puede ser usado como soporte primario, es decir, material para que alumnado prepare o estudie el contenido, complementando el uso de manuales.

Esta investigación se ha centrado en descubrir si la plataforma es una herramienta de aprendizaje eficaz en la enseñanza de Derecho Civil, desde el punto de vista de soporte primario, para que el alumnado prepare, a su ritmo, el contenido que se va a impartir en clase y también pudiera estudiar para el examen a través de los vídeos. Utilizar esta plataforma se ajusta a una nueva perspectiva educativa global, donde la tecnología y la enseñanza-aprendizaje virtual deben ir ligados, buscando una respuesta más flexible y adaptada a las necesidades e intereses reales de los estudiantes y a los cambios sociales (TOURÓN, SANTIAGO Y DÍEZ, 2014).

En definitiva, ante el abanico de posibilidades que se nos abre con un portal de estas características, existe una necesidad de saber hasta qué punto y en qué circunstancias podemos utilizar *YouTube*, qué criterios y elementos debemos tener en cuenta en nuestra selección para que su uso sea efectivo, interesante, esté relacionado con lo que queremos que los alumnos aprendan y, además, mantenga la atención de los estudiantes, tratando de conocer como podemos hacer llegar la enseñanza a través de un medio interactivo y en constante cambio como es *YouTube*.

Pero el uso de *YouTube* no está exento de inconvenientes, existen factores vinculados a las limitaciones en su aplicación que deben ser considerados para que sea una herramienta eficaz. En primer lugar, la brecha digital, ya que puede generar segregación de los estudiantes en relación a su nivel socio económico, una vez que algunos estudiantes pueden tener acceso limitado a la tecnología en casa y quedaría a margen de la dinámica. Aunque la encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación de 2018 demuestra que, en España, el 86,1% de la población de 16 a 74 años ha utilizado Internet en sus hogares en los últimos tres meses¹, y esto nos demuestra que la brecha digital no es un factor determinante.

1 Fuente: https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925528782&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout



En segundo lugar, el diseño y uso de los materiales multimedia, los profesores y profesoras debe desarrollar material con alta calidad de imagen y audio, deben dividir el contenido de la asignatura de forma coherente y de manera que facilite la interiorización del contenido con ejemplos prácticos, además, deben ser breve, preciso y atractivo. (TORRECILLA, 2018). Utilizar *YouTube* con contenido autoral exige de los docentes un mayor esfuerzo en el momento de preparar la clase, ya que más allá del contenido científico, los profesores deben disponer de conocimientos informáticos y de multimedia para que el contenido producido sea atractivo y cumpla su función. Crear un contenido audiovisual dinámico e interesante es, tal vez, el mayor reto dentro de la enseñanza universitaria, principalmente dentro de ciencias jurídicas.

A partir de estas cuestiones, positivas y negativas, queremos averiguar, primero, si poner a disposición vídeo aulas en *YouTube* puede contribuir a alcanzar mejores resultados de aprendizaje en curso universitario en relación a los métodos de enseñanza tradicionales, o sea, si genera un mayor rendimiento en los exámenes. En segundo lugar, queremos confirmar la hipótesis que los alumnos están de acuerdo con el uso de vídeo clases en *YouTube* como un recurso de aprendizaje.

2. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se ha realizado en el curso 2018/2019 con estudiantes del tercer curso del grado en Derecho y del cuarto curso del doble grado en Derecho y Administración, de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla. El estudio se ha hecho en la asignatura de Derecho de Familia y Sucesiones. Para realizar este estudio, han sido designados dos grupos, en el primero, grupo experimental, se ha utilizado los vídeos de *YouTube*, en cuanto que, en el segundo, grupo de control, se ha utilizado metodología tradicional (MIT).

Para evaluar la influencia de los vídeos en los resultados de aprendizaje se compararon las notas obtenidas por los estudiantes en los exámenes realizados antes de empezar la clase y al final. Por otro lado, para evaluar la percepción de los estudiantes sobre la metodología y los contenidos expuestos, se ha utilizado un cuestionario como instrumento de colecta de datos.

En el grupo de control los estudiantes reciben el contenido a través del modelo tradicional que se caracteriza por la enseñanza expositiva por parte del docente, uso de manuales, memorización y repetición del conocimiento. No se trabaja de forma individual y las actividades prácticas se realizan de forma independiente fuera del aula y sin discusión en la clase.

El grupo experimental recibe instrucción de ver los vídeos anteriormente, con acceso al contenido anteriormente a las clases y convierten el momento en el aula en espacios para tratar duda, resolver casos prácticos, dar profundidad a los temas y trabajar em grupo sobre las cuestiones que generan mayor índice de error.



Ambos grupos, los 74 estudiantes, recibieron una encuesta de satisfacción de 10 afirmaciones relacionada positivamente con el uso de vídeo clases en *YouTube* como un recurso de aprendizaje.

2.1. Método

2.1.1. Sujetos

En este estudio participaron 74 estudiantes repartidos en los dos grupos. De forma específica, 37 estudiantes en el grupo experimental y 37 estudiantes en el grupo de control. Para este estudio no se consideró edad o sexo, los grupos eran heterogéneos de asignación aleatoria.

2.1.2. Materiales

Los alumnos tuvieron acceso a contenido multimedia interactivo autorales sobre los temas de plan de enseñanza, precisamente vídeos clases publicadas en *YouTube* donde pudieron visualizar el contenido tantas veces como quisieron y al ritmo que quisieron. A parte de los vídeos, el alumnado fue informado de canales en *YouTube* de profesionales que explicaban de forma interactiva sobre los temas tratados y eso os acercaba más a la práctica de la abogacía.

El grupo de control no recibió ninguna instrucción acerca de los materiales multimedia, solamente las instrucciones a principio del curso sobre la bibliografía básica.

2.1.3. Variables

a) A variável independente

La independiente es el modelo pedagógico utilizado, el modelo *Flipped Classroom*, donde los estudiantes están implicados activamente em el proceso de aprendizaje y construyen el conocimiento mediante la búsqueda de la información con competencias de comunicación, indagación, pensamiento crítico y resolución de problemas. La función del profesor es de asesorar y facilitar el contenido por medio digital. (TOURÓN, SANTIAGO Y DÍEZ, 2014).

b) Variable dependiente

La variable dependiente es el rendimiento del alumnado. Esta variable fue medida a través de un examen 10 preguntas tipo test con 4 opciones y solamente una correcta. Un examen que abarcaba una muestra adecuada de los contenidos expuestos. La principal ventaja de este tipo de examen es la puntuación objetiva. Ambos grupos realizaron el examen de forma consecutiva y sin previo aviso.

La segunda variable dependiente fue la satisfacción con vídeo clases que fue evaluada mediante un cuestionario de 10 preguntas usando la escala Likert de cinco puntos, en la que 1 corresponde a «totalmente en desacuerdo» y 5 a «totalmente de acuerdo».



2.2. Procedimiento

Para realizar este experimento los estudiantes del grupo experimental habían sido informados cuatro semanas antes sobre los contenidos disponibles en la plataforma Campus Virtual (WEBCT).

En el día de la clase ambos grupos fueron sometidos al examen de inicio. La clase del grupo experimental se desarrolló de acuerdo con el modelo *Flipped* y el grupo de control de acuerdo con el método tradicional (MIT). Al final de la clase ambos fueron sometidos al examen final y posteriormente realizaron la encuesta con base en la escala Likert de 5 puntos.

2.3. Análisis de datos

Para la hipótesis de rendimiento del alumnado, se ha utilizado análisis estadístico de *T de Student* para grupos independientes, caracterizada por ser una prueba de contraste para ver las diferencias de medias. Con relación a la interpretación de los resultados, se consideró las diferencias de medias estadísticamente significativas cuando $p < \alpha$, siendo $\alpha = .05$. Los datos obtenidos en la investigación han sido contrastados utilizando el programa SPSS 22.0 para Windows.

Para analizar los datos de la encuesta en escala *Likert* de cinco puntos fue utilizado la estadística descriptiva en porcentajes. Los datos obtenidos en la investigación han sido contrastados utilizando el programa SPSS 22.0 para Windows.

3. RESULTADOS

3.1. Resultado calificativo objetivo - rendimiento del alumnado

Tabla 1. Cuadro comparativo de notas.

Método	Estudiantes	Nota más alta	Nota más baja	Media	Desvío Estándar	Error estándar
Tradicional	37	10	2	6.3108	1,15681	0,19018
<i>Flipped</i>	37	9	3	6.9731	1,02025	0,16773

En la tabla 1 podemos constatar que la mayor nota obtenida en el grupo de control fue igual a 10, mientras que en el grupo de experimental la nota más alta fue un 9, sin embargo, este dato no es un indicador para analizar la media del grupo, ya que, como podemos percibir en la tabla, los alumnos que recibieron el método *flipped* tuvieron una media igual a 6,97, mientras que los alumnos del método tradicional tuvieron un resultado más de 0.6 décimas inferior.



Tabla 3. Significancia de la diferencia de media.

Modelo Pedagógico	Media	Intervalo de confianza al 95%		Desvío medio
		Límite inferior	Límite superior	
Tradicional	6.3108	5,9251	6,6965	1,15681
<i>Flipped</i>	6.9731	6,6328	7,3131	1,02025

Tabla 2: Cuadro comparativo de medias

Diferencia de media		0,66216
Diferencia error de media estándar		0,25358
Significancia		0.01
95% de intervalo de confianza para diferencia	Límite inferior	0,15667
	Límite superior	1,16766

La diferencia entre los dos modelos, de acuerdo con la tabla 2, es estadísticamente significativa ($p < 0.05$). Más específicamente tenemos una diferencia de medias con un p valor de 0.01, una diferencia de más de tres puntos respecto al modelo tradicional. Concluimos, por lo tanto, que un nivel de significancia menor de 5% no se recusa la hipótesis nula y aceptamos que la media del modelo *Flipped* es superior al modelo tradicional.

3.2. Resultado de satisfacción del alumnado

La encuesta contenía 10 afirmaciones donde el objetivo final era identificar el grado de aceptación y satisfacción de los vídeos en *YouTube*. Los alumnos deberían contestar utilizando la escala de 5 puntos, en la que 1 corresponde a «totalmente en desacuerdo», 2 a «en desacuerdo», 3 a «indiferente», 4 a «de acuerdo» y 5 a «totalmente de acuerdo». As afirmaciones fueron explicadas en clase antes de que se les entregaran las encuestas, así como las dudas al respecto de la interpretación de la afirmación.

Tabla 4. Resultado de la afirmación A.

usar youtube me ha permitido ser más autónomo en mi aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	totalmente en desacuerdo	1	1.4	1,4	1,4
	en desacuerdo	3	4.1	4,1	5,4
	indiferente	15	20,3	20,3	25,7
	de acuerdo	26	35,1	35,1	60,8
	totalmente de acuerdo	29	39,2	39,2	100,0
	Total	74	100.0	100,0	

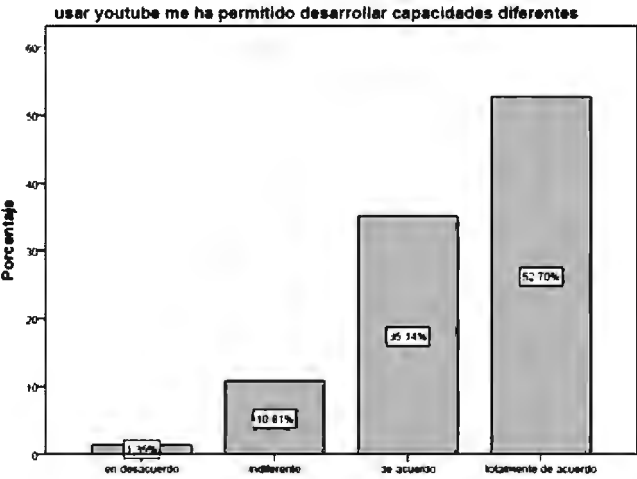


Tabla 5. Resultado de la afirmación B.

usar youtube me ha permitido ser más autónomo en mi aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	totalmente en desacuerdo	1	1.4	1.4	1.4
	en desacuerdo	3	4,1	4,1	5,4
	indiferente	15	20,3	20.3	25.7
	de acuerdo	26	35,1	35.1	60.8
	totalmente de acuerdo	29	39,2	39.2	100,0
	Total	74	100.0	100,0	

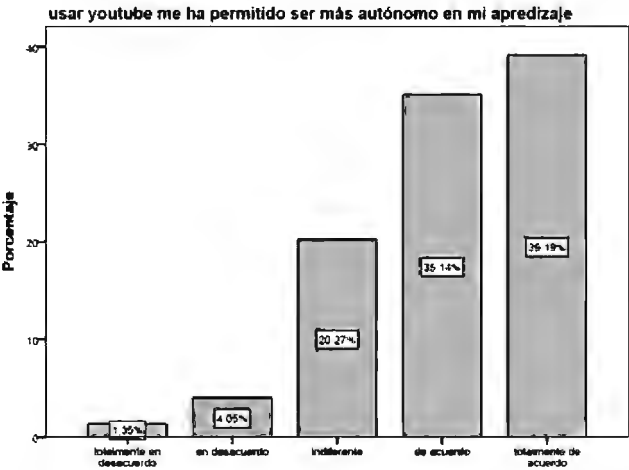




Tabla 6. Resultado de la afirmación C.

utilizar youtube me ya ayudado a relacionar los conceptos tratados en clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	en desacuerdo	1	1,4	1,4	1,4
	indiferente	5	6,8	6,8	8,1
	de acuerdo	19	25,7	25,7	33,8
	totalmente de acuerdo	49	66,2	66,2	100,0
	Total	74	100,0	100,0	

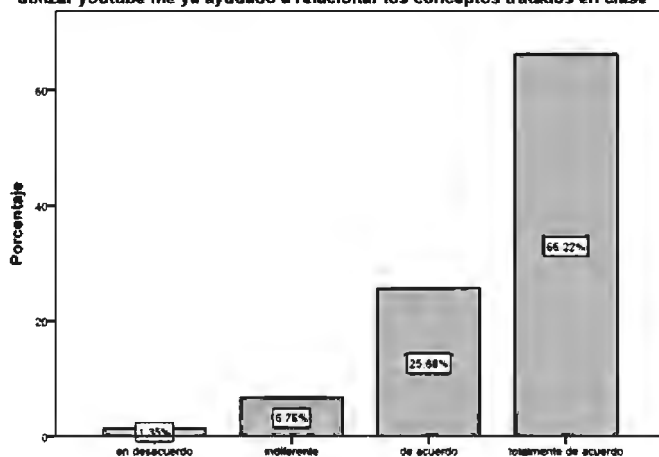
utilizar youtube me ya ayudado a relacionar los conceptos tratados en clase

Tabla 7. Resultado de la afirmación D.

las video clases me han servido para estimular mis conocimientos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valido	indiferente	10	13,5	13,5	13,5
	de acuerdo	23	31,1	31,1	44,6
	totalmente de acuerdo	41	55,4	55,4	100,0
	Total	74	100,0	100,0	

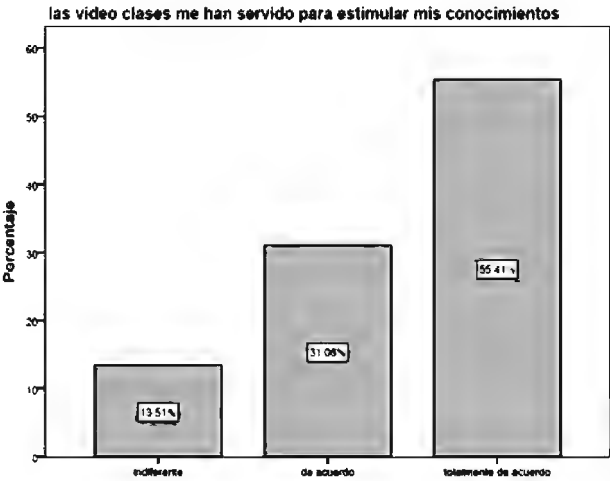


Tabla 8. Resultado de la afirmación E.

esta metodología me ha parecido muy motivadora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	en desacuerdo	1	1,4	1,4	1,4
	indiferente	9	12,2	12,2	13,5
	de acuerdo	26	35,1	35,1	48,6
	totalmente de acuerdo	38	51,4	51,4	100,0
	Total	74	100,0	100,0	

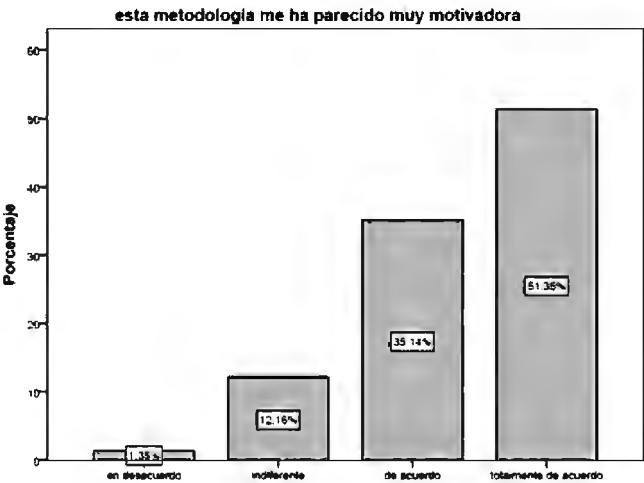




Tabla 9. Resultado de la afirmación F.

en general, estoy satisfecho con el uso de video clases dentro y fuera del aula

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido indiferente	6	8,1	8,1	8,1
de acuerdo	30	40,5	40,5	48,6
totalmente de acuerdo	38	51,4	51,4	100,0
Total	74	100,0	100,0	

en general, estoy satisfecho con el uso de video clases dentro y fuera del aula

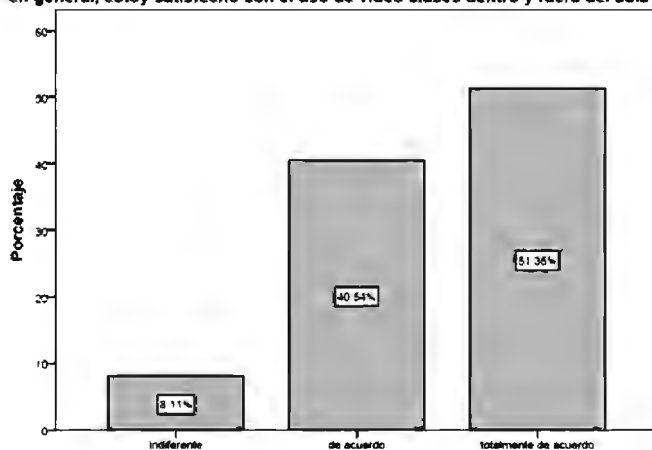


Tabla 10. Resultado de la afirmación G.

utilizar video clases facilita mi proceso de aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido totalmente en desacuerdo	1	1,4	1,4	1,4
indiferente	8	10,8	10,8	12,2
de acuerdo	30	40,5	40,5	52,7
totalmente de acuerdo	35	47,3	47,3	100,0
Total	74	100,0	100,0	

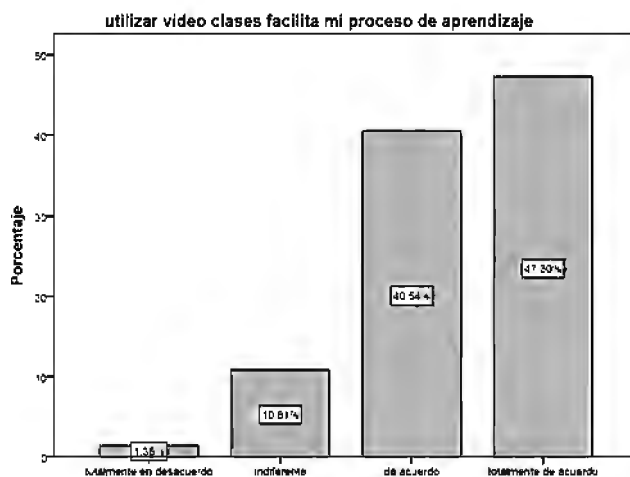


Tabla 11. Resultado de la afirmación H.

utilizar video clases es más interactivo que clases tradicionales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indiferente	1	1,4	1,4	1,4
	de acuerdo	18	24,3	24,3	25,7
	totalmente de acuerdo	55	74,3	74,3	100,0
	Total	74	100,0	100,0	

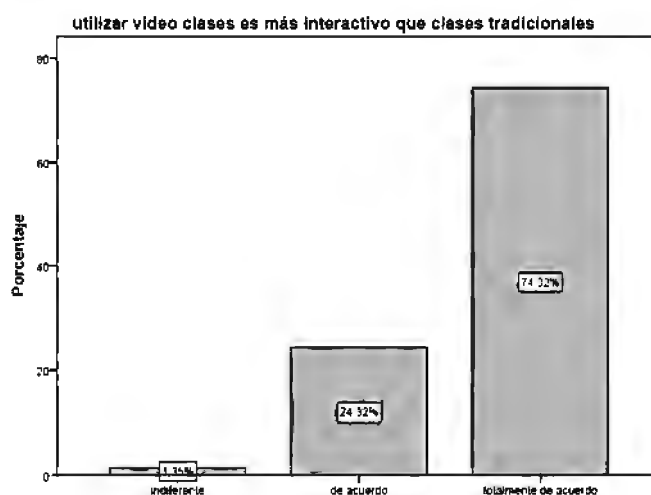




Tabla 12. Resultado de la afirmación I.

me gustaría que otras asignaturas utilizaran video clases

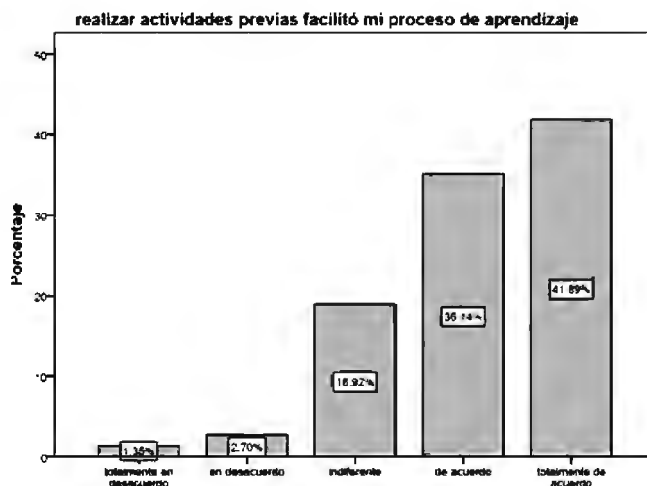
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	totalmente en desacuerdo	1	1,4	1,4	1,4
	indiferente	4	5,4	5,4	6,8
	de acuerdo	23	31,1	31,1	37,8
	totalmente de acuerdo	46	62,2	62,2	100,0
	Total	74	100,0	100,0	



Tabla 13. Resultado de la afirmación J.

realizar actividades previas facilitó mi proceso de aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	totalmente en desacuerdo	1	1,4	1,4	1,4
	en desacuerdo	2	2,7	2,7	4,1
	indiferente	14	18,9	18,9	23,0
	de acuerdo	26	35,1	35,1	58,1
	totalmente de acuerdo	31	41,9	41,9	100,0
	Total	74	100,0	100,0	

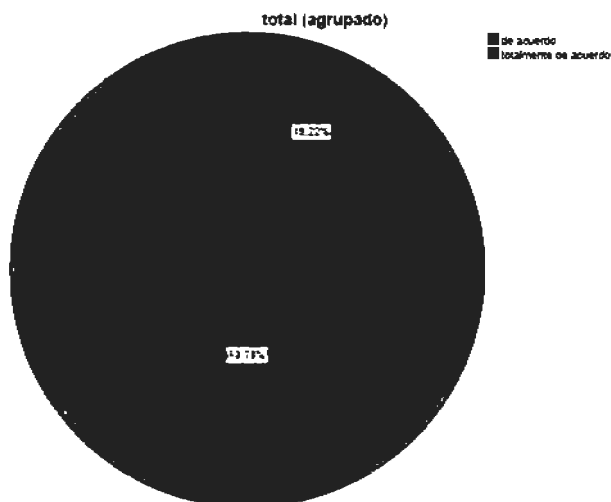


En las tablas 4 a 13 se puede confirmar la hipótesis de que el uso de *YouTube* permite a los alumnos desarrollar una autonomía en relación a los contenidos y mejora la habilidad de aprender en el sentido de poder rever los caminos recorridos y reconstruirlos en la medida de su necesidad, pudiendo seleccionar cuales temas necesitan más dedicación y también organizando su tiempo. Incluso, para 66.22% de los estudiantes los vídeos ayudan a relacionar los conceptos aprendidos en clase con la práctica, conforme tabla 6 y a 62.16% de los alumnos les gustaría que otras asignaturas utilizaran vídeos, conforme tabla 12.

Lo más significativo de las afirmaciones están en las tablas 9 y 11. En la tabla 9 se confirma que ninguno de los 74 estudiantes está en desacuerdo con el uso de vídeos en *YouTube* como material de apoyo tanto fuera como dentro del aula, sumando un total de más de 91% entre los de acuerdo y totalmente de acuerdo con su uso. A su vez, en la tabla 11 constatamos que 74.32% de los estudiantes creen que el uso de los vídeos hace el contenido más interactivo.

Tabla 14. Resultado del total agrupado por la media de 10 las respuestas de cada individuo.

total (agrupado)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	de acuerdo	12	16,2	16,2	16,2
	totalmente de acuerdo	62	83,8	83,8	100,0
	Total	74	100,0	100,0	



En la tabla 14 se puede verificar el porcentaje total calculado a partir de la media de las respuestas de cada sujeto utilizando la escala de 5 puntos, donde la suma de las respuestas inferior a 10 puntos el resultado de la media es «totalmente en desacuerdo», entre 11 y 20 puntos el resultado de la media es «en desacuerdo», entre 21 y 30 puntos el resultado de la media es «en desacuerdo», entre 31 y 40 puntos el resultado de la media es «de acuerdo» y entre 41 y 50 puntos el resultado de la media es «totalmente de acuerdo».

De esta forma, en lo que se refiere a la media del grado de satisfacción general es altamente positivo con una media de «totalmente de acuerdo» de un 83.78% de los estudiantes.

4. CONCLUSIONES

Los resultados mostrados en este estudio resaltan la gran influencia que la metodología de instrucción seguida en el aula tanto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, como en la percepción que ellos tienen de los contenidos trabajados, confirmando de este modo las hipótesis de este estudio.

Utilizar los vídeos en *YouTube* mejora el rendimiento de los alumnos y su capacidad de aprender de forma independiente, utilizando el profesor como un recurso de apoyo y para reforzar conocimientos previamente adquiridos de manera autónoma, potencializando los puntos más difíciles para el alumnado. Utilizar el material como apoyo a la docencia permite personalizar el proceso enseñanza-aprendizaje y respetar el tiempo de aprendizaje individualizado.

Concluimos que las principales ventajas de utilizar *YouTube* son:



Cada alumno puede asimilar el contenido a su propio ritmo;

- a) El estudiante tiene el control del tiempo de aprendizaje (pueden pausar el aprendizaje tantas veces como quieran);
- b) Aumenta la dedicación del alumno por ser un formato más atractivo que solamente el tradicional;
- c) Permite atender a los alumnos en el aula de forma personalizada (atención a la diversidad);
- d) Optimiza en tiempo de la clase;
- e) Fomenta el uso de las TIC tanto fuera como dentro del aula;
- f) Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje es cuantificable y evaluable.

Por otro lado, es importante resaltar que utilizar vídeo clases requiere una gran dedicación de los profesores en el momento de elaborar el material de clase, ya que la calidad audiovisual del material elaborado será fundamental para conseguir que los estudiantes se sientan motivados a estudiar previamente y también estimula el aprendizaje autónomo.

5. BIBLIOGRAFÍA

- BARAO, L. & PALAU, R. F.: Análisis de la implementación de flipped classroom en las asignaturas instrumentales de 4º educación secundaria obligatoria. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55, 2016
- BERGMAN, J. & SAMS, A: *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education, 2012
- CABRERO, JULIO. “El vídeo en la enseñanza y la formación”. en: *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw Hill, 2007, p. 129-149.
- MOYA MARTÍNEZ, ANTONIA MARÍA. “Las nuevas tecnologías en la educación” [en línea]. *Innovación y experiencias educativas*, nº 24, 2009. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/re_vista/pdf/Numero_24/ANTONIA_M_MOYA_1.pdf
- SCHMIDT, S. & RALPH, D. (2016). The flipped classroom: a twist on teaching. *Contemporary Issues in Education Research*, 9(1), 1-6. Disponible en: <<<http://search.proquest.com/openview/e79695261ac3ab2f626de837224d3afa/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026881>>>
- TORRECILLA MANRESA, S.: Flipped Classroom: Un modelo pedagógico eficaz en el aprendizaje de Science. *Revista Iberoamericana De Educación*, 76(1), 2018, p. 9-22.
- TOURÓN, J., SANTIAGO, R. & DÍEZ, A.: *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Barcelona: Grupo Océano, 2014.



CAPÍTULO 4

TICS Y REDES SOCIALES EN DERECHO PENAL: PENSAMIENTO ANALÍTICO

Juan JOSÉ PERIAGO MORANT
Profesor Ayudante Doctor Derecho Penal
Universitat Jaume I de Castellón

RESUMEN: El proyecto “TICS y Redes Sociales en Derecho penal: pensamiento analítico” es obra del Grupo de Innovación Docente Metodologías Docentes y Sistema Penal (MEDOSIPE) perteneciente al área de derecho penal de la Universitat Jaume I de Castellón.

Las metodologías docentes clásicas empleadas en la enseñanza de las asignaturas jurídicas se han caracterizado por el escaso empleo en nuestras Universidades de las tecnologías de la información.

En este proyecto de mejora docente entendemos que las tecnologías de información y comunicación también pueden servir como instrumentos destinados a generar un mayor interés del alumnado por la asignatura, facilitar nuestra labor docente y fomentar un mayor nivel de interacción entre alumnado y profesorado en el intercambio de contenidos en este sentido se expone una experiencia llevada a cabo en la asignatura de derecho penal con una red social y con una aplicación web 2.0.

En otro orden de cosas, los profesores que se encuentran en un periodo de proyección o de consolidación de su carrera docente son plenamente conscientes de la importancia que tiene la necesidad de obtener la mayor repercusión posible conjuntamente con un adecuado impacto de sus trabajos, investigaciones y metodologías docentes. En el proyecto se aborda una experiencia formativa dirigida a docentes destinada a mejorar el impacto de dichos trabajos mediante el posicionamiento en buscadores, optimización en motores de búsqueda o SEO (Search Engine Optimization).

PALABRAS CLAVE: Redes sociales; web 2.0; impacto académico; metodología; formación.

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto “TICS y Redes Sociales en Derecho penal: pensamiento analítico” es obra del Grupo de Innovación Docente Metodologías Docentes y Sistema Penal (MEDOSIPE) perteneciente al área de derecho penal de la Universitat Jaume I de Castellón (UJI) en colaboración con el área de filosofía del derecho.

Las metodologías docentes clásicas empleadas en la enseñanza de las asignaturas jurídicas se han caracterizado por el escaso empleo en nuestras Universidades de las tecnologías de la información. Es habitual, si se recorre las aulas de las facultades de ciencias jurídicas



de distintas universidades españolas, encontrar que la enseñanza de la asignatura se desarrolla de acuerdo a la tradicional lección magistral formulada por el docente. El papel y la participación de los alumnos es bastante limitado ya que se reduce fundamentalmente a la transcripción de las palabras y enseñanzas del profesor al objeto de formular los clásicos apuntes de la asignatura en cuestión.

En el mejor de los casos, el empleo de herramientas informáticas para comunicarse con el alumnado y dotar de contenido a las asignaturas jurídicas se efectúa por medio de las conocidas aulas virtuales, que son entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje para servir de apoyo complementario a las clases presenciales.

Los profesores y miembros de la academia que se encuentran en un periodo de proyección o de consolidación de su carrera docente son plenamente conscientes de la importancia que tiene la necesidad de obtener la mayor repercusión posible y un adecuado impacto de sus trabajos académicos. Esta difícil tarea consistente en la divulgación académica de las investigaciones, en los últimos años, se está convirtiendo en un auténtico reto para los miembros de la academia que operan en el ámbito jurídico. Las dificultades provienen fundamentalmente por los siguientes motivos.

El primero tiene su origen en la propia materia de estudio, el derecho, salvo algunas ramas como el derecho internacional, el estudio del derecho tiene como punto de referencia el ordenamiento jurídico interno de un determinado estado. Esta peculiaridad supone en el nivel de proyección de la investigación que las publicaciones se circunscriben en una esfera nacional. Por tanto, ya encontramos la primera diferencia existente con otras disciplinas científicas de carácter técnico, debido a que las investigaciones de estas últimas disciplinas tienen cabida en publicaciones de otros países proporcionando una proyección y difusión internacional al trabajo desarrollado.

De lo expuesto anteriormente se deriva el segundo motivo consistente en que no existe un número indicativo de publicaciones, a diferencia de lo que ocurre con otras disciplinas, que permitan obtener una valoración significada en los procesos de acreditación a los que se someten los profesionales de la enseñanza universitaria a lo largo de su trayectoria docente. En esta situación, naturalmente aparece como no puede ser de otra manera, el fenómeno de una ingente oferta de trabajos destinados a su publicación y un número de publicaciones que se antoja escaso para dar salida a dicha oferta.

Como es lógico y natural en ese estado de cosas los criterios de selección de los trabajos académicos por parte de las editoriales son exigentes, puesto que las mismas necesitan mantener su prestigio editorial. Prestigio editorial que se refuerza con la participación en sus publicaciones de artículos o monografías que cuentan con la firma de autores ya consolidados.

Recientemente se han cumplido los treinta años de vida de internet. Internet tiene una capacidad extraordinaria para expandir contenidos y acceder a los mismos, nos permite acceder a información en tiempo real en los mejores fondos documentales gracias a las bases de datos de las principales bibliotecas de las universidades más prestigiosas.



Actualmente la labor de investigación se facilita enormemente al no ser necesario personarse físicamente en una biblioteca para acceder a un recurso documental. Igualmente, la red permite al investigador dar a conocer su trabajo a mayor número de interesados sin tener que publicar físicamente su trabajo en versión impresa lo que evita las dificultades mencionadas con anterioridad. La difusión de su trabajo se verá mejorada considerablemente si cumple una serie de parámetros y se aloja electrónicamente contando con los recursos pertinentes.

Por último, las tecnologías de la información y comunicación han dotado a la comunidad universitaria de algunas herramientas 2.0 que mejoran sensiblemente la exposición y presentación visual de conocimientos con mayor originalidad y creatividad a la que habitualmente se utiliza. Estas herramientas, como la que es objeto de este proyecto (PREZI), ofrece la posibilidad de combinar los contenidos y sus relaciones de manera más atractiva.

2. OBJETIVOS

El Proyecto parte de un objetivo principal y de objetivos específicos de incidencia transversal.

2.1. Objetivo principal

Se trata de mejorar las competencias y destrezas de profesorado y alumnado, por medio del uso de las nuevas tecnologías de la información.

Igualmente se pretende dar una mayor visibilidad a los trabajos académicos del profesorado mediante el empleo de internet y potenciar el impacto de aquellos.

La mejora en la innovación responde en parte a las exigencias implantadas en los procesos de evaluación interna de la titulación en la que el personal docente e investigador participa con su labor docente.

2.2. Los objetivos específicos

En íntima conexión con el objetivo principal se presentan una serie de objetivos específicos:

- Incentivar el uso de las tecnologías de la información y comunicación en particular en el derecho penal.
- La innovación de los materiales didácticos y recursos docentes.
- Implantar nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje.
- La coordinación de la docencia.
- Difundir los resultados de la innovación en foros docentes.



El incentivo de las tecnologías de la información

Los alumnos de nuestras aulas han crecido en un entorno influenciado por la presencia de elementos digitales. Cada vez es más frecuente en las aulas de las facultades de derecho el empleo de los ordenadores personales o las tablets en detrimento de las tradicionales libretas. Sin embargo, no es frecuente el uso de las nuevas tecnologías de la información en la metodología docente de las asignaturas jurídicas. Alumnos y profesores discurren en universos paralelos donde es preciso hallar puntos de encuentro que exigen en el profesorado una actitud de transformación y de adaptación a las nuevas tecnologías.

El uso de redes sociales para fines de aprendizaje jurídico universitario es prácticamente inexistente, pese a que la presencia de sus profesores en las redes sociales es numerosa al igual que la presencia de las Universidades como instituciones.

Con el fin de eliminar ciertas barreras que impiden el uso de las redes sociales, a las que tradicionalmente se las ha asociado a un uso lúdico, en el proyecto se vincula el uso de una determinada red social (Twitter), que permite el contacto de personas que tienen un interés común, en nuestro caso la enseñanza del derecho penal.

Las redes sociales gozan de enorme potencial en el entorno universitario como un medio de interacción por su gran universalidad e inmediatez. La comunidad de aprendizaje que va a favorecer el empleo de la red social precisa de actitudes proactivas, colaborativas y responsables por ambos colectivos (docentes y alumnado) al objeto de cumplir fielmente con el objetivo específico planteado.

La innovación de los materiales didácticos y recursos para la docencia

Una de las señas de identidad de la UJI es el compromiso de ofrecer una respuesta personalizada y eficiente ante las necesidades tanto del estudiantado como del profesorado.

Para ello, la UJI pone a disposición de su profesorado un servicio destinado a ofrecer acciones para mejorar e innovar la docencia e incrementar las competencias docentes.

En el marco de este objetivo, el empleo de las herramientas tecnológicas para la elaboración de recursos docentes, que están dirigidos a la eficiencia en la comprensión de la asignatura y al fomento de la participación del alumnado en la asignatura, es fundamental en la universidad actual.

El uso de la tecnología permite crear nuevos recursos y materiales didácticos con un componente visual más atractivo al alumno, fruto de un proceso de adaptación de las clásicas metodologías docentes a un ambiente que resulta más cercano las generaciones de alumnos universitarios actuales que han crecido en un mundo donde se ha combinado el entorno analógico y digital.

Por otra parte, el empleo de los recursos tecnológicos permite a los profesores que sus trabajos académicos alcancen una mayor difusión e impacto dentro de la comunidad académica. En este sentido conocer los mecanismos existentes que optimizan el posiciona-



miento en los buscadores de internet supone una incuestionable ayuda en dicha tarea de divulgación académica.

Implantar nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje

El uso de nuevas tecnologías en las nuevas metodologías de enseñanza se orienta a que el aprendizaje sea un proceso formativo que no consista en la mera acumulación de conocimientos, sino que por el contrario esté basado en el afianzamiento y desarrollo de competencias del alumnado (ALONSO y ALONSO 2014).

Estamos ante un proceso que requiere la adaptación de las metodologías clásicas existentes en la enseñanza jurídica a la actualidad marcada por la aparición de nuevos conocimientos que demanda nuevas respuestas.

En este contexto el docente en el uso de las tecnologías de la información debe ser un profesional con capacidades analíticas, críticas, receptivas y flexible en su proceso de formación continua.

La coordinación de la docencia

La coordinación en la docencia es un elemento fundamental en la planificación docente de la asignatura.

La coordinación horizontal en la docencia permite evitar la duplicidad inadecuada de contenidos entre asignaturas de la misma materia y contribuye a mejorar la planificación docente.

El empleo de las redes sociales, por parte de los docentes que participan en sus respectivas asignaturas de la misma área, constituye un canal de coordinación entre ellos. Por otra parte, es una herramienta de comunicación de contenidos y de transmisión de informaciones con un carácter bidireccional entre alumno y profesor.

Difundir los resultados de la innovación en foros docentes

Uno de nuestros planteamientos elementales consiste en trasladar la experiencia a otros compañeros y recabar información de utilidad de iniciativas similares que se estén desplegando por otros profesionales.

La difusión en foros es clave al permitir la comunicación horizontal, la escucha activa y la posibilidad de comentar lo que se comparte de forma fácil, con ella se obtiene *feedback* del público presente que ayudará al grupo investigador a hacerse preguntas básicas sobre el proyecto que quizás no tuvo en cuenta.

La difusión facilita la motivación de otros profesionales que quieran adaptar la experiencia a sus propios contextos docentes.



3. DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN

Las acciones planteadas se despliegan en tres órdenes de actuación.

- La primera dirigida a fomentar una comunidad de aprendizaje entre profesores y el alumnado mediante el empleo de Twitter .
- La segunda actuación se dirige a potenciar el impacto de los trabajos en el mundo académico.
- La tercera acción innovativa se orienta a mejorar la transmisión de contenidos educativos. Dicha acción se despliega en dos planos: entre docentes y entre docente y su alumnado.

Previamente a la explicación de cada una de las acciones es conveniente describir una serie de actuaciones previas y necesarias para el objetivo final del Proyecto.

En las reuniones ordinarias, que los miembros del área de derecho penal de la UJI celebran con carácter periódico, se acordó la iniciativa de participar en el proceso de convocatoria de ayudas a la innovación educativa que la UJI. Así se presentó la oportuna documentación por vía administrativa en el registro general de la universidad. En el mes de mayo de 2018 se resolvieron la concesión de ayudas y el proyecto obtuvo una resolución favorable acordándose por parte de la universidad la dotación económica para su desarrollo.

Las asignaturas implicadas en el marco del proyecto de innovación son:

- Las asignaturas de derecho penal parte general en el grado de derecho y en el grado de criminología y seguridad.
- La asignatura de derecho penal de menores en el grado de criminología y seguridad.
- La asignatura de teoría general del derecho en el grado de derecho.

El marco temporal del proyecto de innovación docente abarca el curso 2018 y el curso 2019.

3.1. Acción “@derechopenaluji”

Tradicionalmente las metodologías docentes en asignaturas jurídicas se han basado en la enseñanza unidireccional del profesor por medio de su lección magistral al alumno. El derecho es un producto que surge siempre a remolque de hecho sociales y, en consecuencia, nace siempre viejo y hasta enfermo, situaciones que se pueden minimizar por el docente a través del uso de redes sociales (SÁNCHEZ *et al* 2012).

En los distintos grupos de alumnos de las asignaturas reseñadas se constató que en su mayoría tenía perfiles en distintas redes sociales (Instagram, LinkedIn, YouTube, Facebook y Twitter) y que en su mayoría participaban activamente o accedían a sus perfiles frecuentemente. Dichas redes han generado un nuevo paradigma de relaciones interpersonales diferente al existente en el mundo analógico.



Conscientes de ello no debemos dejar pasar esa oportunidad y emplearlas para nuestros objetivos docentes. Podemos mostrarles que las redes tienen unas capacidades que trascienden a un mero uso lúdico.

Se pretende intensificar la participación activa del alumno en su proceso de aprendizaje de la asignatura en un entorno digital y por ende fuera del aula dado que las redes están abiertas las 24 horas del día y son accesibles desde cualquier punto geográfico.

Partimos que la mayor parte del alumnado tiene un perfecto conocimiento del recurso a utilizar, pero su empleo lo han destinado principalmente a un uso de entretenimiento. Este último uso mencionado, comporta que en ocasiones existan conexiones que afectan a la esfera personal o de la intimidad del usuario.

La propuesta que se plantea es utilizar la red social como una comunidad de aprendizaje y por ello la experiencia requería de una fórmula de control en la participación siendo necesario establecer unas bases. Se trata de evitar que los usuarios se desvíen del objetivo principal que es el aprendizaje y se introduzcan en cuestiones distintas a la formación en el derecho penal. De igual manera se establecen unos compromisos para evitar la expresión de opiniones inadecuadas ajenas al contexto educativo.

La motivación en la elección de Twitter se basó principalmente en las siguientes potencialidades:

- El carácter de la red social que es menos lúdico que otras redes como Instagram o Facebook. Se trata fundamentalmente de una red social de información de temas que interesan.
- La estructura de la red que se compone de seguidores y de personas a quien seguir conectándolos.
- Permite establecer comunicación en tiempo real de forma horizontal.
- Su accesibilidad es fácil desde un PC, Smartphone o una tablet y presenta un uso intuitivo.
- La posibilidad de transmitir de forma ágil los contenidos de interés.
- Permite establecer contactos con otras personas o grupos en los que existe una comunidad de intereses.

El área de derecho penal creó una cuenta de twitter en el que todos sus miembros pueden actuar como administradores. En dicha cuenta se transmiten contenidos relevantes y de interés para la asignatura. Así se enlazan a artículos escritos por profesores de derecho, sentencias de actualidad o jurisprudencia de interés relacionada con la materia que se está impartiendo.

Por otra parte, la cuenta es un canal que permite informar de las jornadas , seminarios y conferencias desarrolladas por el área a toda la comunidad universitaria.

Las principales referencias de contenidos se toman de organismos institucionales, cuerpos y fuerzas de seguridad, docentes universitarios vinculados a asignaturas jurídicas,



las principales editoriales jurídicas de nuestro país y los periódicos y otros medios de comunicación que tienen cuenta en dicha red social, son objeto de seguimiento también las principales asociaciones de magistrados, fiscales y letrados de la administración de justicia e igualmente profesionales del derecho (magistrados, jueces, fiscales y abogados) que participan activamente en dicha red introduciendo contenidos de interés,. Por otra parte, también es objeto de seguimiento otros campus universitarios y colegios profesionales.

3.2. Acción de posicionamiento académico en buscadores de internet

Entre los distintos retos que se encuentran los docentes universitarios uno de los que es objeto de interés consiste en optimizar el rendimiento de sus trabajos académicos y alcanzar un mayor impacto.

Somos conscientes que el impacto de una investigación se une a su calidad intrínseca, pero existen otra serie de factores que no se relacionan con la calidad del trabajo y que impulsan su visibilidad en la comunidad académica.

Uno de los retos que se planteó era la de buscar si existía la posibilidad de mejorar el impacto de los trabajos académicos mediante el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Los buscadores de internet, concretamente Google, es el que mayor cuota de mercado alcanza entre los buscadores con un 92.31% siendo la cuota del segundo seguidor (BING) la de un 2,96%.

El funcionamiento de las búsquedas de Google se realiza por medio de un algoritmo en el que tiene en cuenta una serie de factores y hace que finalmente se determine un posicionamiento en el buscador del resultado de la búsqueda. A este proceso de mejora del posicionamiento se le conoce como SEO (Search Engine Optimization).

Aprovechando el SEO lo que se trata es ayudar a los docentes a encontrar las claves para mejorar el posicionamiento de sus trabajos en los buscadores de internet y con ello obtener un mayor impacto.

Para ello el grupo diseñó una acción formativa dirigida a los profesores de la UJI, así como a investigadores en formación y alumnos de la escuela de doctorado.

La acción formativa se le denominó “¿Cómo mejorar el impacto de nuestros trabajos académicos? posicionamiento en buscadores de internet (SEO): consejos para aumentar la visibilidad en Google”

Para ello se contactó con José Delgado Hueso experto en comunicación digital. Dicho profesional cuenta con una amplia trayectoria profesional en la materia, ya que fue el encargado del marketing digital del equipo alinghi, ganador de las ediciones 32 y 33 de la America's cup.

Para extender la acción formativa al mayor número de interesados se le dio la difusión oportuna. Primero se acudió, como es habitual en las acciones formativas del área de



derecho penal, a la cuenta de twitter de la mencionada área. Por otra parte, se contactó con los departamentos de comunicación institucionales tanto de la UJI, concretamente el servei de comunicacions, que difundió el evento por medio de la página web oficial de la universidad.

En un sentido parecido se contactó con la persona responsable de la gestión de comunicación de la facultad, que hizo lo propio en la web de dicha facultad.

Por otra parte, se emplearon las listas de difusión institucionales donde se enviaron correos electrónicos al profesorado docente e investigador de los respectivos departamentos.

Finalmente, en las tareas de difusión, por medio del servicio de reprografía, se elaboró la cartelería, dichas cartelería se exhibió en los lugares adecuados para la información de interés.

La acción formativa se desarrolló el día 13 de marzo de 2019. su duración fue de una hora de exposición de contenidos por parte del ponente y una hora dedicada a resolver las preguntas formuladas por el público asistente.

La exposición versó sobre los principales elementos del funcionamiento de los motores de búsqueda y las claves y consejos para mejorar el posicionamiento de productos, en este caso trabajos académicos, en dicho buscador. Para la exposición se emplearon ejemplos prácticos basados en publicaciones tanto jurídicas como de otras disciplinas científicas donde se mostraron las potencialidades de los ejemplos mostrados como las mejoras susceptibles a realizar. En los ejemplos se trajo asimismo la web de uno de los grupos de investigación donde se dieron las claves para la mejora de su posicionamiento, experiencia que fue muy enriquecedora para el buen número de público asistente compuesto por docentes de diferentes facultades y departamentos.

3.3. Acción de mejora en los recursos docentes con el uso de PREZI

En el universo del aula confluyen dos mundos paralelos. Uno de ellos, el del docente, que en su mayoría no usan otro recurso más que su propio conocimiento expuesto oralmente. El otro mundo se sitúa enfrente del profesor con una pléyade de ordenadores y tablets donde el alumno para consultar los códigos recurre a esos elementos.

La presentación visual de contenidos mejora la comprensión si se hace de forma adecuada. Nuestros alumnos absorben continuamente en su vida cotidiana información mediante contenidos visuales por medios digitales.

Estamos en un momento donde la actitud del docente debe ser más adaptativa en sus metodologías docentes en aras de favorecer el progreso y desarrollo de su alumnado, aprovechando las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías de las aplicaciones 2.0.

La acción planteada va orientada a dos campos de actuación:

- Dirigido a los docentes, en el que se les proporciona la formación necesaria para el empleo de la aplicación PREZI como herramienta para exponer contenidos docentes.



- Dirigido a los alumnos mediante la exposición de los contenidos de la asignatura de derecho penal.

Para efectuar la presentación visual de contenidos se disponen de varias alternativas. Una de ellas, de sobra conocida, es el PowerPoint de Microsoft. Otra alternativa es un software denominado PREZI.

Los motivos de la elección de PREZI para esta experiencia se deben fundamentalmente a una serie de razones:

- Esta aplicación ofrece un nuevo concepto de presentación diferente al de Microsoft PowerPoint con una mayor vistosidad.
- La infraestructura de nuestra facultad nos permite emplearla al tener conexión a internet en todas las aulas y contar en ellas con equipos adecuados.
- Un equipo de profesionales motivado para el empleo de esta herramienta.

El desarrollo de la acción comienza por una jornada de formación en la que se les explica la vía de acceso a la aplicación mediante la acción de registro. En este registro existe una modalidad de suscripción gratuita destinada a docentes con indudables ventajas sobre la suscripción básica. La formación tiene por objeto enseñar las diferentes modalidades de introducir elementos (videos, audios, enlaces...), cómo editar el recorrido de los contenidos, los efectos visuales y las posibilidades de trabajar con las presentaciones en línea y poder compartirlas.

En la introducción de videos se explica de igual modo las distintas opciones existentes como son los enlaces web y la utilización de convertidores en línea de videos.

Con respecto al segundo eje de desarrollo de la acción de innovación, cuyo destinatario es el alumnado, la aplicación nos ha permitido captar la atención del alumno sobre los contenidos mediante estímulos visuales. En muchas de las presentaciones se han empleado videos de películas o series conocidas por los alumnos en los que se plantean situaciones conectadas con los contenidos docentes que se están explicando.

La combinación de contenidos y sus relaciones han permitido adquirir una mejor comprensión de los conceptos que se están explicando y en el que aparecen esquemas.

Por otra parte, la aplicación permite compartir los contenidos lo que hace que los alumnos puedan disponer de los mismos con total libertad y desde cualquier parte con una simple conexión a internet.

4. CONCLUSIONES

En el momento de la presentación de la comunicación la situación no nos permite efectuar una valoración global de los resultados ya que el proyecto comenzó con el curso académico de 2019.



Como conclusiones se extraen que el empleo de las herramientas que permiten las aplicaciones 2.0 pese a los 30 años de existencia de internet no están lo suficientemente implantadas en los contextos académicos donde se imparten asignaturas jurídicas.

Por otra parte, se ha de concienciar al profesorado del perfil del alumnado que se encuentra ocupando las aulas de las facultades de derecho. Este alumnado se ha desarrollado en un entorno digital y está más acostumbrado al uso de las nuevas tecnologías que los docentes que les han de servir de modelo.

Por lo tanto, si nosotros somos un patrón de referencia hemos de estar a la altura de las circunstancias y adaptar nuestras metodologías docentes. Adaptar no supone abandonar las metodologías tradicionales, sino que implica generar una sinergia entre la enseñanza tradicional y el empleo de los instrumentos y recursos tecnológicos a nuestro alcance.

Por ello es preciso efectuar una profunda reflexión y descubrir cuales son las potencialidades de las aplicaciones que sirvan de utilidad a nuestra ocupación docente.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ROIG-VILA, R., ANTOLI MARTINEZ, J. LLEDÓ CARRERES, A. : *Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante. Alicante, 2018.
- SANCHEZ GARCÍA, M., GRIMALDOS GARCÍA, M.J., ALCARAZ RIAÑO, A. : “Twitteando el Derecho : Redes Sociales en la enseñanza de ciencia jurídicas” en *X Jornades de Xarxes d’investigació en Docència Universitaria: la participació i el compromís de la comunitat universitària*, Universidad de Alicante, Alicante, 2012.
- LOPEZ ZAPICO, M.: El uso de twitter como herramienta para la enseñanza universitaria en el ámbito de las ciencias sociales”, en *Education in the knowledge society*, Vol. 14,núm. 2, 2013.
- DELGADO GARCIA, A.: Docencia del Derecho y tecnologías de la información y comunicación, en *Revista de Internet, derecho y política*, núm. 18, 2014.
- ALONSO S y ALONSO, M.: Las Redes Sociales en las Universidades Españolas en *Revista de Comunicación Vivat Academia*, núm. 156, 2014.
- MIRATÍA MONCADA, O.: Necesidades de formación de los docentes universitarios en relación a las herramientas Web 2.0 y perspectivas futuras, en *@tic. Revista de innovació educativa*, núm. 9, 2012.



CAPÍTULO 5

LA MOVILIDAD INTERNACIONAL EN EL DOCTORADO A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN. UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD A DISTANCIA

Carmen MUÑOZ DELGADO

Prof. Dra. Asociada de Derecho Mercantil (Facultad de Derecho)

*Miembro del Equipo de Coordinación y Secretaría del Programa
de Doctorado en Derecho y Ciencias Sociales*

Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN: Es un hecho que las Universidades de enseñanza a distancia están siendo un claro ejemplo de la formación de estudiantes de grado y máster aprovechando fructíferamente las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Un paso más a dar radica en su aplicación a la movilidad internacional que los alumnos de doctorado requieren para completar su actividad investigadora. En consecuencia, esta comunicación quiere mostrar cómo se puede realizar dicha movilidad de forma *online* o a distancia en cooperación con universidades extranjeras partiendo de la experiencia en el Programa de Doctorado en Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). El objetivo es abrir una vía que sea complementaria y/o alternativa a la movilidad física presencial exigida en los programas de doctorado y que esté basada en las ventajas que las TIC ofrecen como instrumento de innegable utilidad para el acceso por vía electrónica al conocimiento y los recursos bibliográficos y documentales ofrecidos por las universidades extranjeras, e igualmente como medio de comunicación a distancia con su personal docente, tanto de forma sincrónica como asincrónica. De este modo puede conseguirse que los doctorandos, sin necesidad de desplazarse físicamente a otros países distintos a su lugar de residencia, puedan llevar a cabo “estancias virtuales” en ellos. Debemos tener en cuenta, además, que las circunstancias socio-familiares de todo el alumnado no son las mismas, y esta alternativa haría también más accesibles los niveles superiores de formación e investigación.

PALABRAS CLAVE: Movilidad; internacional; investigación; comunicación; TIC.

1. INTRODUCCIÓN

Es un hecho indiscutible que las TICs se han convertido en una herramienta eficaz y eficiente que ha permitido no solo un diferente tratamiento de la información, sino que ha supuesto una revolución en las comunicaciones entre docentes y discentes, de modo que se produce un desarrollo y un nuevo enfoque de la forma de aprendizaje y de las competencias docentes universitarias.



Los progresos realizados, en este sentido, en las enseñanzas universitarias son evidentes: rápido acceso al conocimiento; posibilidad de compartir información en tiempo real; obtención de respuesta a las demandas de información; mayor interacción entre estudiantes (aparición de grupos de trabajo y de discusión) y entre profesores y estudiantes (correo electrónico, foros, chats, videoconferencias, etc.).

Pues bien, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) viene ofreciendo a todos sus alumnos, en los tres niveles de enseñanza universitaria (grado, máster y doctorado), una enseñanza a distancia basada en las tecnologías desde prácticamente sus inicios, donde ya se utilizaba el teléfono como medio de comunicación profesor-alumno situados en lugares distantes. Actualmente, los sistemas digitales e internet han hecho posible que “la distancia entre la UNED y sus estudiantes haya desaparecido: cada alumno tiene toda la universidad en su mesa de estudio, a solo un *clip* del teclado de su ordenador”.

El portal UNED permite el acceso al campus virtual a través de la plataforma educativa Alf y la plataforma audiovisual AVIP¹. Estas plataformas le permiten cumplir con uno de sus principales objetivos: llegar a todos, con independencia de sus circunstancias socioculturales y familiares. Este propósito requiere de una gran flexibilidad, tanto temporal como espacial, para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje. Pues bien, las herramientas TICs han demostrado ser un instrumento idóneo para facilitar el trabajo autónomo y autosuficiente del alumno y compaginarlo con el aprendizaje cooperativo.

A su vez, estas herramientas han permitido también que los investigadores del Programa de Doctorado en Derecho y Ciencias Sociales efectúen su movilidad internacional en Universidades extranjeras sin necesidad de desplazarse físicamente, pues se hace factible ofrecer “estancias virtuales” internacionales como una vía complementaria y/o alternativa a la movilidad física presencial.

Esta comunicación tiene como finalidad exponer cómo las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) se han introducido en los estudios de tercer ciclo como medio para adquirir las competencias y habilidades relacionadas con una investigación científica de calidad (RD 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado) y, en concreto, cómo dichas tecnologías pueden facilitar la realización de “estancias virtuales” en universidad extranjeras (movilidad internacional).

1 Se hace referencia a las plataformas usadas principalmente con fines educativos y de comunicación, por ello se dejan al margen otras plataformas con finalidades específicas, como puede ser SIGMA, orientada más a la gestión administrativa de los resultados del estudio.



2. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN APLICADAS AL PROGRAMA DE DOCTORADO EN DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)

Las dos plataformas digitales utilizadas en la UNED, Alf y AVIP, están plenamente al servicio de los estudios para obtener el grado de Doctor: Alf ofreciendo una plataforma de *e-learning* y colaboración que permite impartir y recibir información, gestionar y compartir documentos, así como crear y participar en comunidades temáticas; y AVIP ofreciendo una plataforma audiovisual que proporciona “presencialidad virtual” a través de la Cadena Campus, con una doble función: a) permitir la emisión en directo de videoconferencias con la posibilidad de que los usuarios conectados por *streaming* se comuniquen a través del chat y b) crear un repositorio con todas las grabaciones realizadas (video o webconferencia) para que los alumnos puedan reproducirlas cuando les sea posible, de forma que se adapta a las necesidades de cada uno de ellos.

Son, por tanto, herramientas metodológicas que posibilitan el desarrollo de competencias genéricas –como el aprendizaje, la autoevaluación y la aplicación de las TICs–, motivan al estudiante al hacerle más fácil acceder a la enseñanza y ahora pueden también abrir camino a la movilidad internacional.

En el proceso de aprendizaje y enseñanza, el alumno del Doctorado se encuentra, gracias a estas dos plataformas, con las siguientes herramientas:

A. Herramientas de información

La UNED ofrece a sus doctorandos una amplia información a través del acceso en línea a las bases bibliográficas y a las publicaciones electrónicas de la biblioteca central (libros electrónicos enriquecidos, e-spacio UNED, revistas digitales de la UNED, recursos educativos, fondo histórico) y a bases de datos de importantes editoriales con las que tiene los correspondientes acuerdos.

Además, se efectúan acciones de orientación que permiten, a través de la plataforma educativa, adquirir competencias genéricas en información. En este sentido, el doctorando, para acometer su investigación, debe realizar primeramente unos módulos obligatorios (actividades transversales, comunes a todos los programas de la Universidad) que le permiten obtener un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades básicas en el manejo y gestión de la información.

Estos módulos consisten en cursos y talleres cuya finalidad es iniciar al investigador en el Programa de Doctorado y proporcionarle conocimientos en la gestión de los entornos virtuales en la formación a distancia. Su contenido se basa fundamentalmente en la búsqueda, manejo y gestión de herramientas y bases de información científica, así como, en la gestión de los procesos de comunicación, difusión en intercambio de los trabajos de investigación realizados.



B. Herramientas de comunicación

La comunicación entre doctorandos, doctorandos y coordinación del Programa, así como entre doctorando y director de tesis se puede producir, además de presencial o directamente, a distancia utilizando dos tipos de herramientas:

- Sincrónica o comunicación a tiempo real:

Dentro de estas herramientas, las más utilizadas es la videoconferencia, que permiten que sin estar presentes se produzca una comunicación multimedia viendo la imagen en tiempo real de los demás participantes, trabajando incluso conjuntamente sobre pizarras digitales o manteniendo una conversación escrita en línea (chat) con todos aquellos que estén conectados.

- Asincrónica:

Estas herramientas (entre otras, foros y correos electrónicos), son de gran utilidad para los doctorandos de la UNED, pues además de poder establecer comunicación con independencia del lugar en que se encuentren, también permiten que la conexión no coincida en el tiempo.

En este sentido, es importante la plataforma ALF cuyo diseño permite construir una página en la que a través de distintos iconos se puede acceder no solo a herramientas de información (contenido, documentos, recursos de la biblioteca), sino que se convierte también en un canal de comunicación asincrónico que, entre otras utilidades, permite mediante alertas en el correo o teléfono móvil del doctorando, informar de noticias de relevancia (tablón de anuncios) y organizar las conversaciones según distintos criterios: foros temáticos, foros generales, foros específicos según actividades a efectuar.

Pues bien, estas herramientas que facilitan una “presencialidad virtual” han permitido que en la Facultad de Derecho de la Universidad se hayan defendido tesis por doctorandos extranjeros, pero también que se abra la posibilidad de que los doctorandos que residen en España puedan, sin moverse físicamente, realizar la movilidad internacional obligatoria que se exige para completar su formación investigadora. Se trata de lo que se viene a denominar “estancias virtuales” en el extranjero y que el Programa de Doctorado en Derecho y Ciencias Sociales de la UNED ha implantado, en el cumplimiento de uno de sus objetivos principales, que es el conseguir allegar las enseñanzas universitarias a toda la comunidad.

3. LA MOVILIDAD INTERNACIONAL A TRAVÉS DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL PROGRAMA DE DOCTORADO EN DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES (UNED)

3.1. Planteamiento de la movilidad internacional: presencial y/o virtual

La Educación Superior Europea, iniciada con el proceso de Bolonia, tiene como uno de sus principales objetivos facilitar la movilidad de forma que: a) dentro de los programas



de estudios de cada uno de los tres ciclos, se creen oportunidades que intensifiquen la internacionalización académica; y b) se consiga que las instituciones puedan atraer alumnos y profesores de otros países y de otros continentes. El objetivo, fijado por la Comisión Europea, consiste en conseguir que, en el año 2020, al menos, el 20% de los titulados en el Espacio Europeo de Educación Superior haya disfrutado de un período de estudios o de formación fuera de su territorio nacional².

El cumplimiento de este objetivo abre a las universidades a distancia un nuevo reto y es que sus estudiantes puedan efectuar esos estudios o formación fuera de su territorio nacional, sin necesidad de salir de él. Las nuevas formas de aprendizaje integradas en un sistema globalizado y regido por el desarrollo tecnológico son la vía para alcanzarlo.

Pues bien, teniendo en cuenta que la movilidad transnacional es un factor relevante para los doctorandos como complemento de su formación investigadora, uno de los retos principales es conseguir que dicha movilidad sea accesible para todos y, para lograrlo, las herramientas que ofrecen las nuevas tecnologías son un elemento clave a la hora de salvar barreras en el espacio y en el tiempo. En esta dirección, ya se ha acuñado el término “movilidad virtual” (*virtual mobility*) para definir al “conjunto de actividades apoyadas en las tecnologías de la información y la comunicación, organizada a nivel institucional, que realizan o facilitan experiencias de colaboraciones internacionales en el contexto de la enseñanza y/o aprendizaje”³.

La UNED ha sido pionera en la movilidad virtual y trabaja de forma constante en formular modelos académicos y administrativos conducentes a este tipo de intercambio entre universidades en el ámbito internacional. La experiencia fue iniciada en el año 2010, desde el Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación de la UNED y en el año 2012 se hizo pública la primera *Convocatoria del Programa UNED Campus Net de Movilidad Virtual Internacional*.

Pues bien, hacer llegar la oportunidad de realizar estancias en el extranjero, con el apoyo de las TIC disponibles en la Universidad, fue uno de los retos al planificar el Programa de Doctorado en Derecho y Ciencias Sociales. Ahora, transcurridos ya más de cuatro años de la puesta en marcha de este Programa, al amparo del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de Doctorado, este reto es una realidad.

Los doctorandos para cumplimentar el Módulo 6 (Movilidad internacional obligatoria) han de realizar, con carácter preceptivo y previo al depósito de la tesis doctoral,

- 2 El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior, Lovaina / Louvain-la-Neuve, 28-29 de abril de 2009.
- 3 BLANCO, I.J.: “WMCOLAB o cómo iniciar una experiencia de movilidad virtual”, <https://es.slideshare.net/EFQUEL/vmcolabsantiago20142>



80 horas de movilidad internacional, que puede ser realizada tanto presencialmente (en la que el papel del director de tesis es fundamental) como “a distancia” con las Universidades con las que el Programa y la UNED han suscrito convenios. De este modo, hasta completar las 80 horas preceptivas, el doctorando, junto a la movilidad internacional presencial, y de forma complementaria y/o alternativa, dispone de la posibilidad de efectuar “estancias virtuales” en universidades extranjeras. Téngase en cuenta lo que esta posibilidad supone no solo para lograr los objetivos académicos que todo doctorando debe cubrir, sino para responder a la diversidad de perfiles personales que caracteriza al alumnado de la UNED y hace de esta universidad un pilar fundamental para garantizar el aprendizaje durante toda la vida defendido desde instancias europeas como finalidad ineludible de la educación.

3.2. Convenios internacionales de movilidad internacional a través de las TIC para alumnos de tercer grado (doctorado)

Los Departamento de la Facultad de Derecho implicados en el Programa de Doctorado en Derecho y Ciencias Sociales y la propia UNED institucionalmente, con la finalidad de promover la movilidad internacional, han firmado distintos convenios con Universidades e Instituciones de Investigación extranjeras que apoyan la misma iniciativa. Destacan, entre otros, los convenios con la Universidad de Roma 3, con la Comisión Nacional de Derechos Humanos de México, con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con la Universidad del Norte (UNINORTE) de Barranquilla (Colombia), con la Universidad de Valahia de Târgovite en Rumanía, la Cátedra UNESCO.

Estos convenios buscan, en lo que nos interesa, establecer un marco de colaboración que fomente el intercambio y movilidad de investigadores con la decidida intención de suprimir los obstáculos académicos, tanto materiales como formales, que impidan un intercambio ágil. Por ello, para su consecución se proponen la creación y organización de actividades docentes coordinadas mediante el régimen de enseñanza a distancia, virtual o mixto, que permita a los doctorandos llevar a cabo investigaciones relacionadas con la elaboración de sus tesis doctorales.

En la experiencia del Programa de Doctorado en Derecho y Ciencias Sociales, hay que destacar, por los resultados obtenidos, las colaboraciones llevada a cabo con las Facultades de Derecho de la Universidad de Milán (Italia), de la Universidade Aberta de Lisboa (Portugal) y, especialmente, con la FernUniversität in Hagen (Alemania) y la OpenUniversiteit NederlandHeerlen (Holanda), con las que existe un convenio que tiene por objeto el establecimiento de una alianza estratégica bajo el nombre EDELNet (*European Distance Education in Law Network*: Red Europea de Educación a Distancia a Derecho) en la que las tres Universidades cooperan en la Educación en Derecho⁴.



3.3. Un experiencia concreta: “estancia virtual” de los doctorandos del Programa de Doctorado en Derecho y Ciencias Sociales en el programa seminario organizado por la FernUniversität in Hagen

A principios de este curso académico 2018-2019, la Coordinación del Programa de Doctorado en Derecho y Ciencias Sociales ofreció a sus investigadores la posibilidad de realizar, en el marco del convenio entre la UNED y la FernUniversität, el seminario de movilidad internacional "*Methods of legal research in theory and practice*", impartido en la Facultad de Derecho de dicha Universidad en Hagen, a través de la Plataforma European Distance Education in Law Network-EDELNet y de la plataforma adobe connect de la FernUniversitätin.

Las funciones asumidas por los responsables del Programa se limitaron a establecer y mantener el nexo entre los doctorandos y la coordinación académica del seminario en la Universidad de Hagen, para lo que se utiliza la plataforma ALF y, en concreto, los foros específicos de movilidad.

Este planteamiento de división de funciones es un valor añadido a la eficacia de la movilidad. El doctorando, al igual que en la movilidad presencial, se encuentra ante un entorno universitario distinto al suyo de origen: una lengua diferente, un sistema de enseñanza y un enfoque y forma de relacionarse con los profesores distinta.

El Seminario, impartido íntegramente por Profesores pertenecientes a la FernUniversität de Hagen, ha tenido una duración de unos 3 meses (14 de enero a 5 de abril de 2019), al que han asistido 45 doctorandos del Programa.

El programa comenzó con una sesión *online* de orientación y acogida de los doctorandos el mismo día 14 de enero. Posteriormente, el curso se ha estructurado en tres fases:

- a. una fase de preparación *online* (3 semanas) en la que los doctorandos debían estudiar y revisar los materiales básicos facilitados y plantear sus hipótesis de trabajo;
- b. una segunda fase (3 semanas) consistente en la asistencia *online* a seis sesiones de clases de 75 minutos cada una, en las que además de la exposición por el profesor se abría un debate, con intercambio de opiniones. Las clases han estado a disposición de los doctorandos durante todo el curso, para su acceso en diferido, mediante *streaming*;
- c. y una tercera fase (hasta el final del curso) en la que los doctorandos, elegido uno de los métodos presentados durante las clases *online*, completaron los ejercicios planteados con el asesoramiento y consulta del profesor responsable mediante las herramientas de comunicación (correo electrónico, foros).

Efectuadas los ejercicios planteados y evaluados según los criterios propios de la Universidad de destino, se les certifica por ésta los estudios realizados y las horas de movilidad internacional realizadas, lo que supone su reconocimiento en el Programa de Doctorado en Derecho y Ciencias Sociales como Movilidad Internacional Obligatoria (módulo 6).



Esta experiencia nos muestra que la movilidad internacional es ya una realidad gracias a las nuevas tecnologías. El doctorando ha realizado una “estancia virtual” en una Universidad extranjera gracias al empleo tanto de herramientas de información (documentos facilitados *online* y acceso a materiales bibliográficos) como herramientas multimedia que le han permitido una comunicación constante con sus profesores en la Universidad de Hagen, a través de sesiones tanto en directo como en diferido. De esta forma se garantiza el acceso a una formación que le permite completar su actividad investigadora doctoral, sin el impedimento que obstáculos ajenos a su motivación o capacidad pudieran plantear.

4. CONCLUSIONES

La UNED pionera en el uso de las TICs a través de plataformas educativas, de comunicación y de gestión, desde la nueva regulación de los Programas de Doctorado, incorpora dichas herramientas no solo para facilitar la tutorización y dirección de tesis doctorales y para la realización de los distintos módulos formativos del tercer ciclo, sino que ofrece al doctorando “vivir” experiencias de movilidad internacional.

Las nuevas tecnologías permiten acceder a otros espacios universitarios extranjeros, a sus cursos y a sus profesores, en tiempo real o a su demanda, accediendo a las plataformas digitales de enseñanza de estas Universidades. De modo que experiencias, como la expuesta con la FernUniversität in Hagen, apoyadas por las TICs de la propia UNED, permiten completar la investigación doctoral mediante la movilidad internacional con la realización de “estancias virtuales” que ofrecen, frente a las estancias internacionales convencionales o presenciales, un intercambio de conocimiento que se manifiesta en contextos sociales y culturales diferentes, con una mayor colaboración entre profesor y doctorado (contacto más personal e individualizado) frente a las clases presenciales, donde el alumno asiste a escuchar al profesor en su clase magistral. Se desplazan los medios y el conocimiento sin necesidad de que se desplace el investigador, y esto solo haciendo un uso creativo de uno de los factores más sobresalientes de la actual globalización mundial: las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En conclusión, hay que destacar el papel relevante de las TIC en la renovación de la planificación de los Programas de Doctorado –en nuestro caso, en el Programa de Doctorado en Derecho y Ciencias Sociales–, pues ponen a disposición herramientas que favorecen la cooperación entre universidades situadas en países distintos y facilitan la oferta a los investigadores de distintos Programas de Doctorado “estancias virtuales”. Se rompen así no solo las barreras institucionales al enlazar comunidades a nivel internacional, sino que se contribuye a salvar barreras derivadas de la propia situación personal y socio-económica de todos aquellos que aspiran a obtener el máximo grado académico, cumpliendo así el objetivo principal y más definitorio de la UNED: ser una universidad para todos.



5. BIBLIOGRAFÍA

- ABAD ARENAS, E.: “Postgrados y su virtualización en la plataforma educativa Alf: las funciones del tutor TAR en la UNED”, en BELTRÁN DE HEREDIA RUÍZ, I. (coord.), *Uso de las TIC en la docencia del derecho: aproximaciones docentes y metodológicas*, 2014, págs. 139-150
- AGUADO ODINA, T., MONGE, F. y OLMO GARRUDO, A. del: “Movilidad virtual en la UNED. El programa UNED Campus Net (2011-2013), *Ried, v.18: 1*, 2015, págs. 109-127
- BLANCO, I.J.: “WMCOLAB o cómo iniciar una experiencia de movilidad virtual”, <https://es.slideshare.net/EFQUEL/vmcolabsantiago20142>
- DARÓS, L.; CANÓS DARÓS, M.J.; y LIERN CARRIÓN, V.: “El uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior”, en XVII Jornadas ASEPUMA – V Encuentro Internacional, vol. Actas, 17
- file:///D:/COMUNICACION%20OBERTA%20MOVILIDAD%20INTERNACIONAL/(PDF)%20El%20uso%20de%20las%20nuevas%20tecnologías%20aplicadas%20a%20la%20educación%20superior.html
- GIL SERRA, A. y ROCA-PIERA, J.: “Movilidad virtual, reto del aprendizaje de la educación superior en la Europa 2020”, en *RED. Revista de Educación a Distancia*, núm. 26, 15 de mayo de 2011.
- PLATAFORMAALFUNED: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,571972,93_20535476&_dad=portal&_schema=PORTAL



CAPÍTULO 6

UNA NUEVA PLATAFORMA PARA LA ASIGNATURA DE PRÁCTICAS EXTERNAS

Teresa DICENTA MORENO

Profesora Titular de Escuela Universitaria

Universidad de Barcelona

RESUMEN: En el contexto de la asignatura de prácticas, la utilización de una nueva plataforma digital, ha facilitado el proceso de selección de los alumnos/as para su asignación, su seguimiento docente, y su evaluación final.

Se distinguen por ello, tres fases:

1. **ASIGNACION:** En la plataforma digital se publica todo el proceso de asignación de alumnos en prácticas de forma rápida y transparente, poniendo en contacto a las empresas anunciantes con sus condiciones ofertadas, y a los alumnos candidatos con sus currículos. Tras una entrevista presencial, y una vez seleccionado el alumno/a, la colaboración entre empresa-universidad se concreta en la firma del preceptivo proyecto educativo, que queda guardado en una carpeta individualizada y confidencial por alumno, creada en la propia plataforma y a la que sólo tiene acceso el tutor académico.
2. **SEGUIMIENTO:** Iniciadas las prácticas, se logra obviar los inconvenientes de la presencialidad en las tutorías entre el alumno y el tutor, pudiéndose desarrollar éstas en línea, a modo de una tutoría virtual a través de la plataforma digital, mediante la simple cumplimentación por parte del alumno de un formulario en el que se detalla su evolución y la consecución de las competencias, y que queda custodiado en la carpeta del alumno.
3. **EVALUACION:** la plataforma digital posibilita que al finalizar el periodo de prácticas, el tutor académico disponga en la carpeta individualizada de toda la documentación precisa para su evaluación: los formularios de las tutorías cumplimentadas, la memoria final del alumno, y el informe evaluador emitido por el tutor de empresa, por lo que teniendo a su alcance todos estos documentos, es posible gestionar y calificar las prácticas, como asignatura curricular, con objetividad.

PALABRAS CLAVE: Gestión-prácticas-externas-plataforma-digital

1. INTRODUCCIÓN

Partimos de la premisa hoy ya aceptada por todos, de que para todo estudiante universitario la realización de prácticas externas constituye hoy una necesidad imperiosa en su itinerario formativo por la frecuente carencia que se acusa en los recién titulados de falta de experiencia profesional, lo que en muchos casos supone un claro obstáculo a la hora de incorporarse al mundo laboral.

Por este motivo, desde las autoridades universitarias, recientemente se ha pretendido dar respuesta a esta problemática, y en el proceso de transformación requerida por el pro-



ceso de construcción del espacio europeo de educación superior en general; y en particular, en el diseño de los nuevos planes de estudio universitarios, se ha querido poner un énfasis muy especial en la regulación de las prácticas externas de los estudiantes como asignatura curricular y obligatoria. De esta manera, se ha previsto que en ellos se contenga toda la formación teórica y práctica que el estudiante tenga que adquirir para su rápida y efectiva incorporación al mercado laboral, al otorgarse un lugar muy destacado y cada vez de mayor importancia en los planes de estudio a esta asignatura, de manera que cumpla con su principal objetivo, como es la consecución de una formación universitaria completa, integral y de excelencia para los estudiantes en un entorno profesional que les proporcione un conocimiento más profundo que el adquirido en las aulas, sobre las competencias profesionales que necesitarán en un futuro.

Así, en el intento de articular las condiciones y los procedimientos que garanticen la calidad docente de las prácticas externas, pero también desde la transparencia y flexibilidad que hoy se demanda en todo el proceso de su gestión: la adjudicación a las empresas, su seguimiento, y su evaluación final como asignatura curricular, éstas han sido rediseñadas en los recientemente actualizados planes de estudio universitarios con la ayuda de las nuevas tecnologías, que han tenido muy en cuenta –y han podido incorporar en su gestión– aspectos tan nucleares y necesarios hoy como la cada vez más frecuente participación de los estudiantes en programas de movilidad tanto a nivel nacional como internacional para la realización de las prácticas, dando como resultado una asignatura imprescindible con el claro y único objetivo de permitir aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, y a su vez, favorecer la adquisición de las competencias que les preparen para ejercicio exitoso de su futura actividad profesional ¹.

Por todo ello, en mi experiencia como tutora académica de estos alumnos, quisiera transmitir la idea de que la realización de las prácticas externas ha logrado contribuir de forma muy notable a la formación integral de los estudiantes, que han podido complementar su aprendizaje teórico adquirido en las aulas universitarias, obteniendo una experiencia laboral que les ha facilitado enormemente su acceso al mercado de trabajo y les ha dado el conocimiento de una metodología de trabajo adecuada a la realidad profesional del día de hoy, desarrollando competencias en el campo del conocimiento de las nuevas tecnologías aplicadas a su ámbito laboral, y otras competencias de tipo metodológico, personales y participativas que por su idiosincrasia no se pudieron adquirir en las aulas, y además han podido conocer de primera mano el valor de la innovación, la creatividad y el espíritu emprendedor.

1 Así se recoge en la Normativa de prácticas académicas externas de los estudiantes de la Universidad de Barcelona, aprobada por la Comisión Académica de 27 de abril del 2012 y por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Barcelona de 8 de mayo de 2012.



Particularmente, en el caso del grado de Relaciones Laborales de la Universidad de Barcelona, en donde cada curso académico, son más de 150 los alumnos que se matriculan en las prácticas externas como asignatura –aun hoy optativa– de 12 créditos, nos encontramos con una actividad formativa enormemente atractiva para ellos y de gran variedad, que les permite elegir el poder realizar las prácticas en muy diferentes empresas e instituciones públicas o privadas, siendo unas de ámbito nacional y otras de ámbito internacional; siendo algunas de ellas remuneradas y otras no; y que según la mención o especialización por la que el alumno haya optado en sus estudios, están orientadas o bien en el ámbito de la selección de personas o en la gestión de recursos humanos, o en diferentes asesorías y despachos especializados en el ámbito jurídico laboral.

Por todo ello, en esa imprescindible difusión y publicidad de la oferta de las prácticas para su adjudicación a uno u otro centro de trabajo de los alumnos matriculados, se ha visto la necesidad de crear una plataforma en línea a la que tienen acceso las diferentes empresas e instituciones ofertadas con sus particulares condiciones de trabajo, los tutores académicos y gestores universitarios y por supuesto, los propios alumnos en prácticas, que facilite los suficientes recursos para publicitar las ofertas de prácticas y todo el proceso de gestión de las mismas a través de un proceso rápido, flexible, intuitivo y transparente.

De tal manera, que en la descripción de esta iniciativa docente, con la utilización de las nuevas tecnologías como herramienta fundamental para la consecución de los objetivos descritos, he distinguido tres fases:

1. Asignación mediante un proceso de selección transparente: En la plataforma digital se publica todo el proceso de asignación de alumnos en prácticas de forma rápida y transparente, poniendo en contacto a las empresas anunciantes con sus condiciones ofertadas, y a los alumnos candidatos con sus currículos. Tras una entrevista presencial, y una vez seleccionado el alumno/a, la colaboración entre empresa-universidad se concreta en la firma del preceptivo proyecto educativo, que queda guardado en una carpeta individualizada y confidencial por alumno, creada en la propia plataforma y a la que sólo tiene acceso el tutor académico
2. Seguimiento y control a distancia: Iniciadas las prácticas, se logra obviar los inconvenientes de la presencialidad en las tutorías entre el alumno y el tutor, pudiéndose desarrollar éstas en línea, a modo de una tutoría virtual y a través de la plataforma digital, mediante la simple cumplimentación por parte del alumno de un formulario en el que se detalla su evolución y la consecución de las competencias, y que queda custodiado en la carpeta del alumno.
3. Documentación acreditativa para una objetiva evaluación final: la plataforma posibilita que el tutor académico disponga en la carpeta individualizada, de los formularios de las tutorías en línea, la memoria final presentada por el alumno, y del informe evaluador confidencial emitido por el tutor de empresa, por lo que teniendo a su alcance todos estos documentos, es posible gestionar y calificar las prácticas con transparencia y objetividad.



2. DESARROLLO

2.1. Asignación de las prácticas mediante un proceso de selección transparente

Como se ha comentado, en el diseño de esta asignatura, en la que se cuenta con una gran variedad de empresas y cada una de ellas con sus diferentes condiciones de contratación de los alumnos matriculados, —con sus ventajas e inconvenientes objetivos para cada uno de ellos—, se ha hecho imprescindible el poder mejorar en su gestión, un aspecto tan fundamental como es la transparencia del proceso de asignación del alumno en prácticas que evite agravios comparativos y fundamente la selección del alumnado en criterios justos y objetivos basados en los méritos y en la capacidad y habilidades demostradas en sus currículos y en la entrevista presencial que si son seleccionados, llevarán a cabo ante el representante de la empresa que oferta las prácticas.

A este respecto hay que señalar, que es una realidad cada vez más frecuente, que en la oferta de prácticas esté prevista la aportación por parte de la empresa, de una cantidad de dinero para el estudiante en concepto de bolsa o ayuda al estudio, siempre que ello se acuerde entre ambas partes signatarias del convenio, y que será preciso satisfacer al estudiante de la forma que se determine haciéndose constar en el proyecto formativo individualizado para el alumno.

En todo caso, la normativa reguladora de las prácticas indica que esta ayuda no tendrá la consideración de remuneración o de nómina por la actividad llevadas a cabo por el alumno², ya que debe dejarse muy claro desde un principio —y publicitarlo así explícitamente en la propia plataforma digital—, que la relación empresa-alumno no es una relación laboral, sino que es solo formativa, por lo que esta bolsa o ayuda al estudio, —si es que eventualmente se ofrece, como hecho cada vez más frecuente, pero nunca como prestación obligatoria para la empresa—, no es necesario que se ajuste ni en concepto, ni en cantidad, a lo previsto en el sistema retributivo laboral establecido en la empresa o institución que ofrece las prácticas. Sin embargo, por motivos obvios, es un hecho cierto que esta diferente aportación dineraria que ofrecen las empresas a los alumnos en cada caso, hacen decantar claramente las preferencias de los alumnos hacia aquéllas que las ofrecen, en detrimento de aquellas ofertas de prácticas que no son remuneradas, como es lógico.

Así, la plataforma digital posibilita publicitar con antelación toda la información de forma transparente y veraz, de manera que una vez el alumno está formalmente matriculado, por parte de la propia secretaría del Centro, es dado de alta en la plataforma, y se le exhorta a que en un breve plazo de tiempo, publique en ella su currículum bajo un formulario determinado que se le propone, en el que de forma clara se destaquen aquellos aspectos que puedan resultar prioritarios para las empresas anunciantes.

2 Cfr art 9 de la normativa citada en la nota nº1.



Nada más entrar en la plataforma, el alumno ya puede visualizar cuales son las ofertas de prácticas que por parte de la universidad se le proponen y sus concretas condiciones de trabajo, como son: el horario, la eventual remuneración, las concretas labores encomendadas, los objetivos propuestos y cualquier otra información de interés que la empresa haya querido destacar en el anuncio de oferta de prácticas; pero es iniciativa de la empresa, contactar con el alumno que se ajuste más al perfil demandado para realizar posteriormente una entrevista presencial con él y poder valorar si el candidato es el idóneo o no para el puesto ofertado. Lo cual tampoco impide en absoluto que sea al alumno, quien por propia iniciativa se adelante, y sea él quien contacte con el representante de la empresa que haya suscitado su interés.

La empresa puede contactar con cuantos alumnos desee, y una vez uno de ellos ha sido escogido para realizar las prácticas, inmediatamente debe contactar con la universidad para la elaboración del convenio y su correspondiente firma, no pudiendo empezar las prácticas hasta que este trámite esté cumplimentado, dado que la realización de las prácticas requiere, por normativa, la suscripción previa de un convenio educativo general, como marco regulador de las relaciones entre alumnado y la empresa o institución y el centro universitario, que será suscrito por la respectiva autoridad universitaria competente y por la persona que ocupe la representación legal de la empresa o institución en quien ésta delegue³. Este convenio educativo marco, lleva anexo el proyecto formativo individual y concreto para cada uno de los alumnos que participen de él, el cual, como documento individual para el estudiante, se concretan entonces los contenidos y las características que conforman el detallado plan de trabajo de prácticas que el estudiante deba llevar a cabo en la empresa o institución como son el número de horas de las prácticas, el horario, el periodo de realización, las tareas concretas a llevar a cabo, y otros extremos de interés contenidos en la normativa⁴.

Toda la documentación, debidamente escaneada, queda guardada en una carpeta abierta al efecto en la propia plataforma, individual y por alumno, a la que solo el tutor académico tiene acceso, lo que no impide, obviamente, que el centro universitario y el alumno puedan y deban guardar para sí la documentación original. Empezadas las prácticas, en la plataforma debe publicarse para todos los alumnos matriculados, que la plaza no está vacante, por estar ya cubierta.

2.2. Seguimiento y control de las prácticas a distancia

Por normativa universitaria, está previsto que el alumno deba mantener permanente contacto con su tutor académico durante toda la duración de las prácticas para que éste pueda cumplir con su cometido de supervisión y control de las mismas como activi-

3 Cfr art 8.1 de la normativa citada en la nota nº1.

4 Cfr art 8.2 de la normativa citada en la nota nº1.



dad formativa curricular, el cual deberá velar por el correcto cumplimiento del proyecto formativo suscrito y al que el alumno deberá informar sobre cualquier tipo de incidencia que pueda surgir⁵.

Este seguimiento y control de las prácticas, se lleva a cabo a través de la realización de tres tutorías presenciales con el alumno durante la duración de las mismas, en las que con el tiempo se observó, que era un claro inconveniente la presencialidad exigida en ellas.

Además, la posibilidad cada vez más frecuente entre los alumnos de poder optar a realizar prácticas en empresas e instituciones extranjeras, en el marco de participación de un programa de movilidad Erasmus, por ejemplo, e incluso dentro de la posibilidad –hoy también muy demandada–, de realizar las prácticas dentro del territorio nacional en el marco de las becas Sicue, hizo imprescindible que una vez iniciadas las mismas y una vez suscrito el proyecto formativo individual del alumno, se articulase algún procedimiento que lograra obviar el lógico inconveniente de la presencialidad en su seguimiento y control por parte del tutor académico.

Por otra parte, y atendiendo también a la petición de los tutores de empresa, que veían un inconveniente en el proceso de aprendizaje, en el hecho de que los alumnos tuvieran que ausentarse en tres ocasiones del lugar de trabajo para acudir a sus citas con el tutor académico con la lógica distorsión para la dinámica de la empresa, en esta nueva plataforma digital se implementa la posibilidad de que las tutorías de seguimiento y control de las prácticas se puedan realizar en línea, pudiendo emitir el propio tutor un formulario a cumplimentar por el propio alumno desde la propia plataforma, que le permita valorar el buen desarrollo de las prácticas y la consecución de las competencias previstas y recogidas en el proyecto formativo.

Cada uno de estos formularios, a modo de tutorías virtuales, así como cualquier otro documento relevante a resultados de sus contactos tanto con el alumno como con el tutor de empresa, son guardados en la carpeta creada de forma exclusiva y confidencial, reservada para el alumno en la plataforma digital y a la que sólo el tutor académico tiene acceso.

De esta manera, a través del uso de la plataforma digital se ha podido sortear la presencialidad en el seguimiento y control de las prácticas externas.

2.3. Documentación acreditativa para una objetiva evaluación final de las prácticas

Una vez finalizadas las prácticas, está previsto que el tutor de empresa elabore un informe final valorativo de la labor llevada a cabo por el alumno en el que de forma clara se detalle el grado de satisfacción por parte de la empresa, sobre las tareas encomendadas al alumno. Tanto es así, que si este informe fuera desfavorable y ello es razonado convenien-

5 Cfr art 13.2 de la normativa citada en la nota nº1.



temente, ello podría suponer en su caso, la no superación de las prácticas como asignatura curricular.

Por ello, para la elaboración de este informe, que deberá ser absolutamente confidencial, el tutor de empresa tan sólo deberá cumplimentar un formulario que previamente se le facilita a través de la plataforma digital, en el que se detalla, a modo de rubricas o ítems evaluadores de las distintas competencias previstas en el proyecto formativo, el grado de aprovechamiento de las prácticas por parte del alumno. Así mismo, en este informe también se pueden explicitar aquellas circunstancias concretas que la entidad o empresa entienda sean de interés para el tutor a la hora de evaluar las prácticas, o que sean de interés para la propia universidad, como entidad responsable del proceso formativo del alumno⁶.

Por otra parte también el alumno, al acabar las prácticas debe elaborar una memoria final, siguiendo un modelo que el tutor académico a través de la plataforma digital le facilitará al efecto, en la que se refleje su valoración, lo mas objetiva posible, acerca de las prácticas realizadas y la concreción de todas y cada una de las tareas encomendadas en la que se expondrán las experiencias obtenidas, las características de los asuntos conocidos y todo aquello que permita acreditar un satisfactorio rendimiento académico y la consecución de las competencias previstas en el plan docente⁷.

Sin embargo, es obligación del tutor académico, valorar y calificar las prácticas en última instancia como asignatura curricular, a través de un informe final razonado que éste deberá redactar. Informe, en el que el tutor deberá tener en cuenta el contenido de todos los documentos guardados en la carpeta creada en la plataforma confidencial e individualizadamente, y por alumno, y que constituirá el documento acreditativo que justifique y sostenga la calificación final de las prácticas por parte del tutor⁸.

Una vez publicada la calificación en la forma habitual, y pasado el preceptivo periodo de revisión de notas, en el que el tutor podrá mostrar al alumno que formalmente lo solicite los documentos guardados en la plataforma y que han justificado su calificación final, ésta se incorporará a su expediente académico, como una asignatura más.

Con todo, la plataforma digital posibilita que el tutor académico disponga y pueda custodiar en la carpeta individualizada durante el tiempo que sea preciso, los formularios de las tutorías virtuales, la memoria realizada por el alumno, el informe evaluador emitido por el tutor de empresa para la elaboración de su informe final evaluador, por lo que teniendo a su alcance todos estos documentos, al tutor le es posible obtener documentos que acrediten y justifiquen su calificación, con objetividad y transparencia.

6 Cfr art 12 de la normativa citada en la nota nº1.

7 Cfr art 14.2 de la normativa citada en la nota nº1.

8 Cfr art 15 de la normativa citada en la nota nº1.



3. CONCLUSIONES

En la reciente revisión de los planes de estudio universitarios, cobra cada vez mayor importancia la realización de unas prácticas externas como asignatura curricular obligatoria.

Debido a los programas de movilidad de los estudiantes universitarios, estas prácticas en muchos casos se realizan fuera del territorio nacional, o dentro del territorio nacional pero lejos de la universidad de origen, por lo que la presencialidad resultaba un claro inconveniente a la hora de llevar a cabo el seguimiento y control de las prácticas por parte del tutor académico, por lo que ha sido preciso articular un sistema de tutorías virtuales.

La eventualidad de que algunas empresas ofrezcan una bolsa o ayuda al estudio al estudiante en prácticas de distintos importes según los casos, ha demandado que el proceso de adjudicación y selección del alumnado sea público equitativo y transparente.

La plataforma digital permite guardar de forma segura y confidencial en una carpeta individualizada y creada al efecto, todos los documentos acreditativos del seguimiento, control y evaluación de las prácticas, a pesar de la distancia entre tutor, empresa y alumno.

Por todo ello, la creación de una plataforma digital para la gestión de las prácticas externas ha dado publicidad y transparencia al proceso de selección del alumnado, ha permitido su seguimiento y control por parte del tutor obviando los antiguos inconvenientes de la presencialidad, y ha facilitado una objetiva y transparente evaluación final de las mismas como asignatura curricular.

4. BIBLIOGRAFIA

MORENO, J.: *Las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios*. Tirant lo Blanch, Barcelona, 2017.

MORENO GENE, J.: La regulación de las prácticas no laborales en empresas en el Real decreto 1543/2011, ¿un sucedáneo de contrato en prácticas?, en Estudios financieros. *Revista de Trabajo y Seguridad Social*, núm. 247, 2017.

Normativa de Prácticas académicas externas de los estudiantes de la Universidad de Barcelona, aprobada por la Comisión Académica el 27 de abril del 2012 y por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Barcelona el 8 de mayo del 2012.

Estatuto del estudiante universitario aprobado por el Real Decreto 1791/20010 de 30 de diciembre.

Real decreto 1707/2011 de 18 de noviembre por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.



CAPÍTULO 7

NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE SEMIPRESENCIAL

Paloma ARRABAL PLATERO

Profesora Ayudante de Derecho procesal

Universidad Miguel Hernández

RESUMEN: El proceso enseñanza-aprendizaje en un Grado universitario semipresencial exige de nuevas metodologías docentes. Las características propias de esta modalidad hacen necesario que, por un lado, se abran nuevas vías de comunicación entre docentes y discentes y, por otro, que se apliquen técnicas docentes innovadoras para la explicación del contenido.

Las (no tan) nuevas tecnologías permiten al profesorado y al alumnado de los estudios semipresenciales alcanzar los objetivos y resultados de la modalidad presencial sustituyendo la diferencia de docencia presencial por otras actividades de seguimiento. Así, las tutorías se realizan por correo electrónico o por videoconferencia; las prácticas se realizan y resuelven a distancia; los debates se desarrollan en “foros” online habilitados al efecto; o los materiales se comparten en la “nube”.

Pero a estas variaciones con respecto a la enseñanza presencial se suma la ayuda de otras herramientas que contribuyen al buen fin de la enseñanza semipresencial, como la creación de “píldoras de conocimiento” (pequeños vídeos que explican un concepto concreto); la utilización de una cuenta de Twitter para compartir noticias relacionadas con la materia de la asignatura; la puesta a disposición del estudiantado de material de apoyo sobre el que iniciar un estudio autónomo; o la publicación de vídeos de las clases presenciales.

En cualquier caso, parece necesario mantener sesiones presenciales de docencia, en las que siempre surgen sinergias y debates nuevos entre el profesorado y el estudiantado o entre el propio estudiantado, permiten la realización de actividades prácticas y mejoran el entendimiento y el seguimiento del estudiante.

PALABRAS CLAVE: docencia semipresencial; innovación; nuevas tecnologías; proceso enseñanza-aprendizaje; nuevas metodologías.

1. INTRODUCCIÓN

La oferta de estudios –total o parcialmente– a distancia se está incrementando en los últimos años debido a la influencia de Universidades internacionales y al interés por adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a diversas situaciones personales y profesionales de potencial estudiante. Sin embargo, la puesta en marcha y el éxito de estos modelos necesita de determinados ajustes a fin de que la reducción de horas presenciales venga suplida por otras actividades de adquisición de conocimientos que permita al estudiantado alcanzar los objetivos propuestos. El alto grado de abandono que existe en los estudios no



presenciales advierten de su necesaria corrección para adaptarse a las circunstancias propias de estos programas, sin alejarse de la excelencia debida.

2. DOCENCIA SEMIPRESENCIAL: NUEVOS RETOS METODOLÓGICOS

Las Universidades españolas están apostando por nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje basados en una reducción de las horas de docencia presencial, en los que los estudios sean total o parcialmente a distancia¹. Esta tendencia es un claro reflejo de la línea seguida en Universidades internacionales que, cada vez en mayor medida, apuestan por estudios no presenciales².

El aumento de la oferta de titulaciones a distancia viene condicionada, entre otras causas, por la necesidad de adaptarlas a nuevos perfiles del estudiantado. Así, la edad media de los discentes que optan por realizar estudios semipresenciales o a distancia supera los treinta años³. Este dato nos permite imaginar que el estudiante cuenta con más obligaciones –personales y/o profesionales– que el que habitualmente encontramos en las aulas de docencia presencial. Una primera lectura de esta circunstancia puede ofrecernos dos conclusiones a tener en consideración en la docencia semipresencial u online: la primera de ellas es que, por regla general, cuentan con menos tiempo disponible; la segunda es que, pese a los compromisos o exigencias extracadémicas, el estudiante ha decidido formarse, lo que trae consigo una motivación extra con la que no cuentan todos los estudiantes que han iniciado estudios universitarios como continuación del Bachillerato.

Resulta loable que las Universidades adapten sus planes de estudio a los ciudadanos que trabajen y deseen seguir aprendiendo, o que están desempleados y desean ampliar sus conocimientos universitarios a fin de mejorar su empleabilidad o su formación. Ello no obstante, las Facultades deben procurar que la creación de nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje alcance los mismos objetivos y resultados que los estudios presenciales, para lo

- 1 En España existen Universidades, públicas o privadas, no presenciales, tales como la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la UNIR, Universidad Isabel I de Castilla, VIU y UOC; pero también son muchas las Universidades que ofrecen estudios presenciales conjuntamente con otros a distancia.
- 2 Véase el estudio “The Distance Education Enrollement” del año 2017 que, entre otros datos, señala que más de seis millones de estudiantes de educación superior se matricularon en –al menos– un curso de educación a distancia en 2015. Estudio disponible en <https://onlinelearningconsortium.org/read/digitallearning-compass-distance-education-enrollment-report-2017/> (última visita: 6 de mayo de 2019).
- 3 Véase el gráfico de la edad de los estudiantes de grado a distancia elaborado por Natalia Esteban Sánchez en el blog “El estudiante de titulaciones semipresenciales y a distancia” a partir de datos del Ministerio de Educación de Cultura y Deporte. En el citado gráfico, que diferencia entre los estudiantes de la UNED y de Universidades privadas y, dentro de ellos, entre hombres y mujeres, se aprecia con facilidad como la gran mayoría de los estudiantes se sitúa en el rango de más de treinta años.



que debe realizar un esfuerzo, técnico y material⁴. Esto es, la puesta en marcha de estudios online o semipresenciales no puede traducirse en una reducción de costes en tanto en cuanto las horas de docencia son menores, si no, más bien, todo lo contrario, estos estudios requieren de formación específica de los docentes, de apoyo técnico y de seguimiento individualizado y adaptado de los estudiantes, en definitiva, de una dedicación mayor.

En cualquier caso, con respecto a la docencia semipresencial es importante destacar el acuciado dato de abandono que los estudios no presenciales acumulan y que multiplican por 2,5 la renuncia del estudio de los programas presenciales⁵. Estas cifras deben servir de llamada de atención para los centros de impartición de las enseñanzas a distancia y como incentivo para buscar –y encontrar– soluciones que reduzcan el abandono de los estudiantes de grados semipresenciales. Considero que un seguimiento más individualizado del estudiante puede contribuir a incrementar su motivación y, con ello, a reducir las posibilidades de abandono. En definitiva, los estudios a distancia (y, dentro de ellos, los semipresenciales) comparten una serie de particularidades que los diferencian de los estudios presenciales; a saber: se adaptan a un público que tiene menos tiempo disponible, pero más motivado, aunque con una tasa de abandono mayor, lo que exige, todo ello, de un esfuerzo importante de adaptación de los centros de impartición, que pasa por una formación específica de profesorado y la puesta en marcha de herramientas de seguimiento que permitan un acompañamiento del estudiante.

3. HERRAMIENTAS DOCENTES PARA EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE SEMIPRESENCIAL

El proceso enseñanza-aprendizaje a distancia tiene particularidades respecto de aquel presencial que alcanza a todos los elementos (desde la evaluación, el estudiantado, el modo

4 La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) incluye en la GUÍA DE APOYO para la elaboración de la MEMORIA DE VERIFICACIÓN DE TÍTULOS OFICIALES UNIVERSITARIOS (Grado y Máster) un anexo para la verificación de títulos a distancia o semipresenciales (el ANEXO IV. ORIENTACIONES PARA PRESENTAR LA INFORMACIÓN DE TÍTULOS EN LAS MODALIDAD SEMIPRESENCIAL O A DISTANCIA), disponible en <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-detitulos/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Documentacion-y-herramientas>.

5 Vid. la tabla “Tasas globales de abandono y cambio del estudio en Grado por tipo de universidad. Cohorte de nuevo ingreso de 2009-2010”, en el informe “Datos y cifras del sistema universitario español” del curso 2015-2016 (el último disponible), publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 33. Disponible en <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web-.pdf> (última visita: 05 de mayo de 2019).



de impartir docencia, etc.). El modelo semipresencial resulta un sistema híbrido o mixto entre un proceso enseñanza-aprendizaje a distancia y un proceso enseñanza-aprendizaje presencial. En este sentido, los estudios semipresenciales mantienen algunas horas de docencia presencial, en las que es posible conservar las virtudes de la docencia en el aula; e incorporan otras horas a distancia, para lo que es necesario recurrir a herramientas que permitan un cumplimiento correcto de los objetivos, tal y como se verá.

3.1. La idoneidad de mantener la docencia presencial

Una de las virtudes, a mi juicio, de la docencia semipresencial es el mantenimiento de un número determinado de sesiones presenciales entre el discente y el docente. La existencia de un espacio físico en el que desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje permite lo que BAIN conoce como un «entorno para el aprendizaje crítico natural»⁶. Esto es, presencialidad ofrece a los estudiantes –dirigidos por el docente– la posibilidad de contrastar planteamientos, resolver problemas conjuntamente y desarrollar ideas nuevas.

Ello no obstante, en los estudios semipresenciales la docencia es menor a aquella prevista en los estudios presenciales, lo que obliga a realizar ciertas variaciones. Para ello, es necesario que el profesor sea docente y no mero facilitador⁷, esto es, debe ser referente científico que induzca al aprendizaje crítico del contenido y no un emisor de información. Como señala BONET NAVARRO referencia que “la docencia no ha de limitarse a una mera transmisión de conocimientos, de forma más o menos brillante, a la espera de que el alumnado, en una actitud más bien receptora y archivadora de datos, memorice la información o, en el mejor de los casos, pueda ocasionalmente ponerlos en práctica realizando determinados ejercicios que simulen los que se plantean en la llamada práctica”⁸.

Así, considero necesario mantener sesiones presenciales de docencia, que, además de permitir la realización de actividades prácticas y mejorar el entendimiento y el seguimiento del estudiante, permiten que surjan sinergias y debates nuevos entre el profesorado y el estudiantado o entre el propio estudiantado⁹.

6 BAIN, K., *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, PUV, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2007, p. 13.

7 Distinción realizada por CUADRADO SALINAS, C., “La enseñanza y el aprendizaje del Derecho procesal. Reflexiones acerca de las nuevas vías de enseñanza y un aporte crítico, en PICÓ I JUNOY, J., *El aprendizaje del Derecho Procesal: Nuevos retos de la enseñanza universitaria*, BOSCH, 2009, pp. 361-368.

8 BONET NAVARRO, J., “Tutoriales para la docencia del Derecho procesal penal. Un ejemplo de introducción de nuevas tecnologías en la docencia”, en *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del derecho*, Servei de Formació Permanent · Universitat de València, 2009, p. 146.

9 Así lo señalaba en un trabajo anterior, vid. ARRABAL PLATERO, P., “Innovación docente en los estudios semipresenciales”, en *Nuevos retos docentes en ciencias sociales y jurídicas* (Coords.: CASANOVA MARTÍ, R. y VILLÓ TRAVÉ, C.), HUYGENS, Barcelona, 2017, p. 285.



3.2. El recurso a las nuevas tecnologías en el periodo no presencial

Las particularidades del modelo semipresencial de enseñanza-aprendizaje llevan consigo, por un lado, que se adapte el contenido a la reducción de horas presenciales y, por otro, que el desarrollo de las horas lectivas a distancia permita al estudiante alcanzar los objetivos marcados. En este sentido, el profesorado que imparta docencia en una modalidad semipresencial debe indagar en nuevas formas de enseñanzas que favorezcan un aprendizaje autónomo, guiado y programado que consigan que el estudiante alcance un mismo grado de conocimientos con una reducción en las horas de clases presenciales¹⁰.

Para alcanzar los objetivos y resultados de la modalidad presencial sustituyendo la diferencia de docencia presencial por otras actividades de seguimiento, alumnado y profesorado pueden hacer uso de las (no tan) nuevas tecnologías. Así, son muchas las herramientas que este tipo de proceso enseñanza-aprendizaje puede utilizar, tales como los blogs, foros, redes sociales, trabajo en la nube, etc.

Una de los instrumentos que pueden resultar útiles al estudiantado es la grabación de las clases presenciales y su posterior puesta a disposición del alumnado¹¹. A esto se pueden añadir la elaboración de las que se conocen como “píldoras de conocimiento”, esto es, grabaciones de apoyo de duración breve. Estas píldoras se pueden centrar en un tema o epígrafe concreto y tratar de dar una explicación sucinta para fijar un concepto concreto.

Para las dudas que puedan surgir en los estudiantes, es posible articular un sistema de tutorías realizadas por correo electrónico o por videoconferencia. Las tutorías tienen por finalidad solventar dudas concretas y ahondar sobre cuestiones que no han quedado esclarecidas por otro medio. Las características propias de esta modalidad de aprendizaje-enseñanza recomiendan que, además de las tutorías presenciales que puedan realizarse y programarse en la Universidad, los docentes universitarios dispongan de la posibilidad de realizar tutorías virtuales. En este sentido, las tutorías constituyen una de las formas más eficaces para contribuir al aprendizaje del alumnado semipresencial que, como se ha indicado, disponen de menos horas de clases presenciales.

Otro recurso interesante que puede implementarse en la docencia semipresencial es el uso de redes sociales. Especialmente interesante resulta Twitter, una plataforma online (ac-

10 Véase ARRABAL PLATERO, P., “Innovación docente en los estudios semipresenciales”, en *Nuevos retos docentes en ciencias sociales y jurídicas* (Coords.: CASANOVA MARTÍ, R. y VILLÓ TRAVÉ, C.), HUYGENS, Barcelona, 2017, p. 285.

11 Así se realiza en los estudios semipresenciales del Grado en Derecho de la Universidad Miguel Hernández, que publica en Youtube las clases de todas las asignaturas. Los vídeos se elaboran con la imagen del Power Point o material proyectado (que previamente ha realizado el docente responsable) y con las explicaciones de voz en off. Posteriormente, estos vídeos son revisados por el profesor o profesora correspondiente y se suben a una lista de distribución de YouTube de la asignatura. Los enlaces para su visionado deben estar disponibles en el blog de la asignatura.



cesible vía Internet y vía App del móvil) de comunicación y difusión que permite mandar mensajes cortos limitados a 280 caracteres. La información publicada en Twitter puede ser leída por todo aquel que acceda al perfil del editor o por todo aquel usuario de Twitter que indique su interés por la cuenta y así “siga” su actividad.

Así, las cuentas de Twitter brindan una mejor y más rápida difusión de comunicaciones relacionadas con la asignatura, si bien su funcionalidad no se reduce sólo a ello. Por ejemplo, otra de las utilidades reconocidas de esta herramienta aplicada a la docencia, es la posibilidad de poner a disposición del alumnado noticias de actualidad relacionadas con la materia impartida, que puedan aportar una visión más amplia y panorámica de la situación jurídicosocial, permitiendo, incluso, un espacio para ampliar conocimiento de determinados elementos de estudio. Una consecuencia del uso de la cuenta de Twitter es también una mayor visibilidad de la actividad desarrollada por la asignatura. Esto y la interrelación de la cuenta con otros usuarios permiten contactar con la realidad y situar a la asignatura en un espacio –virtual– del área de conocimiento, dando muestra de lo realizado y adquiriendo el conocimiento que se genera en red.

Finalmente, para la realización de prácticas a distancia son especialmente útiles aplicaciones telemáticas, tales como el correo electrónico, la nube, *chats*, calendarios compartidos o blogs específicos. Con estas herramientas, el docente puede organizar debates que se desarrollen en “foros” online habilitados al efecto, compartir materiales que se compartan en la “nube”.

En definitiva, la utilización de aplicaciones tecnológicas contribuye al acompañamiento del aprendizaje autónomo del alumnado y permiten al estudiante encontrarse conectado con la Universidad y con el docente.

A estas herramientas tecnológicas cabría incorporar la utilización de otras estrategias de innovación docente que, lejos de ser fruto de la tecnología, permiten al estudiante adquirir nuevos conocimientos por medio de metodologías diversas. Me estoy refiriendo, por ejemplo, a la posibilidad de plantear al alumnado el estudio de la materia a través del cine¹², o de editar noticias periodísticas relacionadas con la materia, etc. Estas actividades distendidas exigen un estudio previo de cuestiones teóricas, para, posteriormente, aplicarlas a un ámbito, a priori, diverso, lo que contribuye a una concepción global del contenido a estudiar.

12 Sobre la cuestión, pueden verse ARRABAL PLATERO, P., BASTERRA HERNÁNDEZ, M., BONSIGNORE FOUQUET, D., CASTRO LIÑARES, D., GARCÍA MARTÍNEZ, A., GIMENO BEVIÁ, V., GUTIÉRREZ PÉREZ, E., RABASA MARTÍNEZ, I., “El cine como método docente en las enseñanzas jurídicas”, en *Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Volumen 2018* (Coord. ROIG-VILA), Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), 2018, pp. 127-138; ARRABAL PLATERO, P., BASTERRA HERNÁNDEZ, M., BONSIGNORE FOUQUET, D., CASTRO LIÑARES, D., GARCÍA MARTÍNEZ, A., GIMENO BEVIÁ, V., GUTIÉRREZ PÉREZ, E., RABASA MARTÍNEZ, I., “El cine en las enseñanzas jurídicas”, *REDES-INNOVAESTIC 2018. Libro de Actas*, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante, 2018, pp. 140-141



4. CONCLUSIONES

Las conclusiones alcanzadas en este estudio son las siguientes:

PRIMERA. Los estudios a distancia tienen particularidades distintas con respecto a aquellos presenciales

SEGUNDA. Los procesos enseñanza-aprendizaje semipresencial conserva horas presenciales de docencia, pero debe complementar las horas restantes con actividades y herramientas que consigan un seguimiento adecuado del estudiante y el alcance de los objetivos

TERCERA. La labor del docente en las horas presenciales debe ir más allá de transmitir conocimientos y debe encaminarse a crear un espíritu crítico

5. BIBLIOGRAFÍA

- ARRABAL PLATERO, P., BASTERRA HERNÁNDEZ, M., BONSIGNORE FOUQUET, D., CASTRO LIÑARES, D., GARCÍA MARTÍNEZ, A., GIMENO BEVIÁ, V., GUTIÉRREZ PÉREZ, E., RABASA MARTÍNEZ, I., “El cine como método docente en las enseñanzas jurídicas”, en *Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Volumen 2018* (Coord. ROIG-VILA), Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), 2018, pp. 127-138.
- ARRABAL PLATERO, P., BASTERRA HERNÁNDEZ, M., BONSIGNORE FOUQUET, D., CASTRO LIÑARES, D., GARCÍA MARTÍNEZ, A., GIMENO BEVIÁ, V., GUTIÉRREZ PÉREZ, E., RABASA MARTÍNEZ, I., “El cine en las enseñanzas jurídicas”, *REDES-INNOVAESTIC 2018. Libro de Actas*, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante, 2018, pp. 140-141.
- ARRABAL PLATERO, P., “Innovación docente en los estudios semipresenciales”, en *Nuevos retos docentes en ciencias sociales y jurídicas* (Coords.: CASANOVA MARTÍ, R. y VILLÓ TRAVÉ, C.), HUYGENS, Barcelona, 2017.
- BAIN, K., *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, PUV, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2007.
- BONET NAVARRO, J., “Tutoriales para la docencia del Derecho procesal penal. Un ejemplo de introducción de nuevas tecnologías en la docencia”, en *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del derecho*, Servei de Formació Permanent · Universitat de València, 2009.
- CUADRADO SALINAS, C., “La enseñanza y el aprendizaje del Derecho procesal. Reflexiones acerca de las nuevas vías de enseñanza y un aporte crítico”, en PICÓ I JUNOY, J., *El aprendizaje del Derecho Procesal: Nuevos retos de la enseñanza universitaria*, BOSCH, 2009, pp. 361-368 .



CAPÍTULO 8

EL PÓDCAST COMO HERRAMIENTA DOCENTE EN EL ÁMBITO DEL DERECHO

Asunción NIÑOLES GALVAÑ
Universidad Miguel Hernández de Elche (Alicante)

Cristina ORTEGA GIMÉNEZ
Universidad Miguel Hernández de Elche (Alicante)

RESUMEN: Las TIC están plenamente integradas en todas las etapas formativas del sistema educativo español. Estas tienen una incidencia cada vez mayor en la docencia universitaria. Por eso el podcast ha dejado de ser el patrimonio exquisito de la afición radiofónica para reivindicarse como un recurso docente, ya que actúa a modo de difusor potente del conocimiento y la divulgación científica de una disciplina como el Derecho. La Universidad Miguel Hernández ha sido la primera institución educativa de España en grabar sus clases y distribuirlas en Spotify con formato podcast con el objeto de favorecer el proceso aprendizaje-enseñanza del Grado en Derecho semipresencial.

PALABRAS CLAVE: Derecho; TIC; podcast; docencia; Universidad.

1. INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están revolucionando nuestra forma de vivir y, en consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, ya que las TIC están plenamente integradas en todas las etapas formativas del sistema educativo español.

Esta apuesta por el uso de las TIC con fines docentes en colegios, institutos, escuelas oficiales de idiomas o universidades tiene, entre otras, la finalidad de promover nuevas experiencias de aproximación al conocimiento y favorecer la interacción entre todos los agentes implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje a través de entornos virtuales, tales como redes sociales o foros.

Así, según publica Universia (2017), “las TIC y su aplicación han supuesto una de las mayores revoluciones de la educación en lo que va de s. XXI y una nueva realidad para la transición exitosa del mundo universitario al laboral”. De forma concreta, los avances más significativos de las TIC en las universidades son, según esta publicación, los siguientes:



- La simplificación de la gestión, reduciendo tiempos de espera y mejorando la efectividad: realizar una matrícula, solicitar un certificado o consultar una duda con el personal administrativo son tareas completamente digitalizadas.
- El acceso a material didáctico en mayor cantidad y calidad, ya que este está disponible para ser consultado por todos los estudiantes a través de un dispositivo digital.
- La configuración de una plataforma virtual para la comunicación fluida y efectiva: desde tutoriales virtuales a foros por asignaturas para debatir y compartir la información impartida en clase.
- La creación y uso de entornos colaborativos globales que tengan una doble vertiente: acceder a conocimientos y contribuir con experiencias y proyectos propios.

De acuerdo con este último punto, las TIC tienen una incidencia cada vez mayor en la docencia del Derecho, pues, a menudo, los docentes universitarios de esta disciplina de conocimiento se sirven del correo electrónico o las videollamadas para resolver dudas, de la intranet corporativa para especificar los requisitos de una práctica, de las redes sociales para recomendar lecturas sobre una materia o iniciar un debate pertinente, etc. Todo ello, según Vilalta (2012), puede adquirir una importancia aún más destacada en un modelo de formación universitaria no presencial, *online*, “en el que la utilización de las TIC se convierte en el principal vehículo de transmisión del conocimiento y en el único vínculo que posibilita la relación con el alumno”.

2. DOCENCIA DEL DERECHO Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ

La Universidad Miguel Hernández imparte el Grado en Derecho en dos modalidades: la presencial y la semipresencial. En esta última, las TIC tienen un mayor impacto, pues el alumnado combina la asistencia a clase con el estudio autónomo del material audiovisual que el profesorado elabora *ad hoc* para cada asignatura. Estos contenidos complementarios se distribuyen en forma de vídeo y podcast a través de plataformas como YouTube o Spotify, por citar algunas. De este modo, cualquier persona, sea o no estudiante de Derecho de la UMH, también puede consumir este contenido docente a la carta.

2.1. El podcast como recurso docente en el grado en Derecho semipresencial de la Universidad Miguel Hernández

Siguiendo a VILALTA (2012), la gran mayoría de experiencias con TIC en el ámbito del Derecho giran alrededor de dos grandes ejes temáticos: el aprendizaje práctico del Derecho, “por cuanto la implementación de las tecnologías de la información y de la comuni-



cación puede aportar nuevos elementos que incidan positivamente en la formación profesionalizadora como las simulaciones y el trabajo en red”, mientras que el otro se refiere a la presentación de diferentes herramientas de trabajo colaborativo y su uso en la docencia del Derecho, que permiten replantear algunos aspectos fundamentales de la enseñanza, como pueden ser la metodología docente, el desarrollo de actividades evaluables y las relaciones entre profesores y estudiantes. En este último eje encajaría el pódcast con fines educativos en materia de Derecho que nos ocupa.

Definimos el pódcast como un archivo multimedia (audio y/o vídeo) que se distribuye por Internet mediante un sistema de sindicación RSS y, por tanto, el usuario ha de suscribirse al contenido sonoro de una web para que este se cargue en su dispositivo automáticamente cuando se actualicen los contenidos. Además, el pódcast puede descargarse y reproducirse tanto desde el ordenador como desde diferentes dispositivos móviles.

En este sentido, según recoge GARCÍA-BULLÉ (2019), los pódcast con contenidos educativos “ofrecen un cambio de ritmo que ayuda a mantener la atención del alumno y entrena su capacidad de escucha”, además de afianzar el conocimiento aprendido por los alumnos, especialmente por aquellos con dificultades visuales y de atención, que “pueden aproximarse a los materiales de clase en un formato más amigable para ellos”.

Así, cuando el pódcast tiene fines didácticos o académicos, “normalmente nutren su discurso de diversas fuentes y, muchos de estos, las citan, dando a los estudiantes oportunidad de investigar y conocer más sobre el tema. Así se puede validar la información obtenida en los contenidos de los pódcast y comenzar a entrenar a los estudiantes en el pensamiento crítico a través de investigación y discusión en clase” (GARCÍA-BULLÉ, 2019).

Además, el uso del pódcast en la educación a distancia “puede servir para establecer una relación emocional con el profesor y facilitar el mantenimiento de un buen ritmo de estudio”, mientras que en la educación presencial sirve como apoyo a las mismas, permitiendo “afianzar y profundizar los contenidos presentados presencialmente a una velocidad adecuada y optimizando el tiempo de discusión” (LAASER, W., JASKILIOFF, S; RODRÍGUEZ L., 2010).

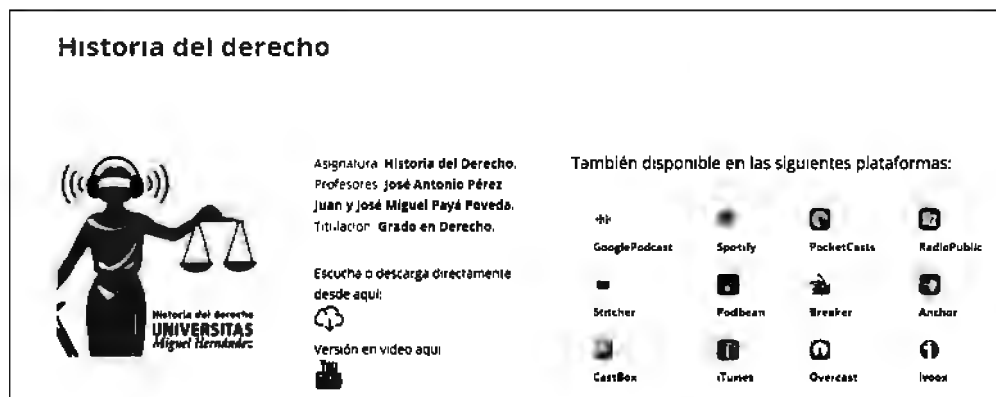
La producción y distribución de pódcast es relativamente sencilla y económica, por eso desde 2018 la Universidad Miguel Hernández ha empezado a vehiculizar estos archivos que abundan en materias que se imparten en las asignaturas del Grado en Derecho a través de la plataforma <http://podcast.edu.umh.es/radio/>.

Esta es la interfaz del sitio web:



Fuente: Universidad Miguel Hernández de Elche.

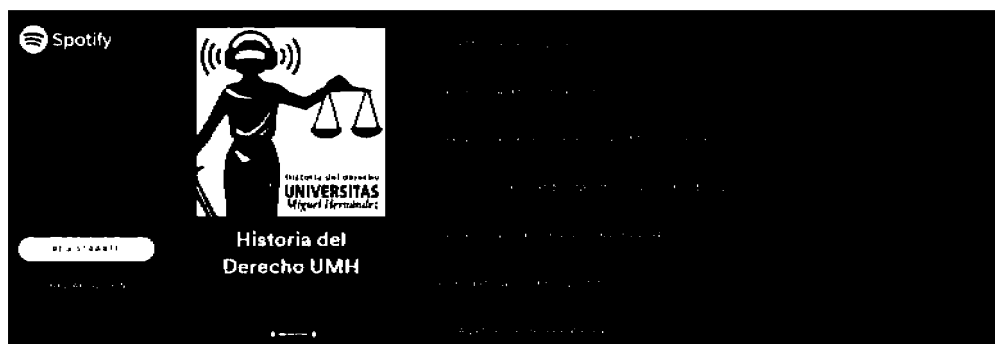
Una vez que las audioclases se publican en esta web de la UMH, se suben automáticamente a otros sitios como Spotify o iVoox.



Fuente: Universidad Miguel Hernández de Elche.



Este es el aspecto que presenta el pódcast de Derecho de la UMH en Spotify:



Fuente: Universidad Miguel Hernández de Elche.

El flujo de trabajo para introducir el pódcast como recurso docente en el Grado en Derecho semipresencial de la Universidad Miguel Hernández es el siguiente:

- Una vez recabados los pertinentes permisos, se graba en vídeo la clase que el profesor imparte en el Grado en Derecho presencial.
- Ese vídeo se edita para: eliminar las intervenciones del alumnado y los silencios, así como extraer el audio final.
- A ese audio, para que se convierta en un pódcast, se le añade una cortinilla institucional al inicio y al final con el objeto de señalar que es un contenido producido y distribuido por la Universidad Miguel Hernández.
- El pódcast se sube a la plataforma de pódcast de la Universidad Miguel Hernández: podcast.edu.umh.es.
- Una vez que el archivo sonoro se aloja en esta plataforma, se sube automáticamente a otras como Spotify.

Este caso es novedoso en tanto que distribuye los pódcast en una plataforma institucional y en otras más populares como Spotify o iVoox.

No obstante, el uso de pódcast también se está extendiendo en otras universidades españolas. Basta recordar las iniciativas “Píldoras de Conocimiento” de la Universidad de Vigo o “Polimedia” de la Universidad Politécnica de Valencia.

Mientras que la primera “sintetiza contenidos fundamentales de las asignaturas de forma que permiten comprender en 15 minutos un concepto, un fenómeno, o una práctica”, la segunda “es un sistema para la creación de contenidos/materiales multimedia que sirven de apoyo a la docencia presencial y virtual (...) que tiene la finalidad de complementar con información multimedia la narración del profesor, sin olvidar que puede ser reproducida cuantas veces se desee” (MACEIRAS, R.; CANCELA, A. y GOYANES, V. (2010).



2.2. Aplicación del pódcast como herramienta docente

Según VILALTA (2012), las TIC pueden posibilitar “tanto un amplio acceso social al conocimiento como una capacitación personal crítica que favorezca la interpretación de la información y la generación del propio conocimiento”.

Es por ello que la Universidad Miguel Hernández entiende que el uso de las TIC a través de las audioclases en formato pódcast comporta numerosos beneficios para la comunidad universitaria. Veamos algunos de ellas.

Ventajas para el alumnado de Derecho del uso del pódcast como herramienta docente:

- Ayuda a adquirir destrezas en el ámbito de las TIC.
- Potencia la metodología activa del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): participación, creatividad, dinamismo y motivación.
- Favorece la filosofía del “Aprender haciendo” (*Learning by doing*).
- Aporta conocimiento transversal sobre nuevas tecnologías.
- Permite acceder y disponer de información.
- Promueve el trabajo colaborativo entre el estudiantado y los docentes.
- Estimula su creatividad.
- Favorece la investigación y el pensamiento crítico.

Ventajas para el profesorado de Derecho del uso del pódcast como herramienta docente:

- Complementa el contenido docente.
- Favorece la transmisión e intercambio de conocimiento en cualquier momento y lugar.
- Promueve la educación a distancia y el *e-learning*.
- Presenta información compleja de forma atractiva.
- Anima a la participación activa del alumnado.

3. CONCLUSIONES

Las TIC están plenamente integradas en el sistema educativo español. Estas tienen una incidencia cada vez mayor en la docencia universitaria y, fundamentalmente, en aquellas enseñanzas *online* y/o semipresenciales.

La Universidad Miguel Hernández trata de integrar aquellas de las TIC más idóneas y enriquecedoras en cada uno de sus títulos, pero, especialmente, atiende las necesidades del alumnado del Grado en Derecho semipresencial. Por eso, ha comenzado a grabar las clases



del profesorado y a convertirlas en audioclases susceptibles de ser distribuidas a través de una plataforma de podcast propia (podcast.edu.umh.es) y otras como Spotify.

En este sentido, conviene mencionar que la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC) confirma en la última edición del AIMC Q Panel de 2018 –un trabajo dedicado a estudiar el consumo de audio digital en España– que el 76% de los internautas escucha la radio cada día, mientras que el 22% de los encuestados afirma haber escuchado la radio en diferido en el último mes: un 44% de ellos a través de la página web de la emisora y un 29% a través del podcast, tal y como se refleja en la siguiente tabla:

AIMC Q PANEL RADIO 2018		
Como escuchó Radio Online Diferido/Podcast (Último mes)	Total (000)	%
Total escucharon Radio Diferido/Podcast Último mes	7.169	100.0
Desde la página web de la cadena	3.136	43.8
Desde la web de un agregador de cadenas de radio	362	5.0
Desde la aplicación de móvil oficial de una cadena de radio	1.392	19.4
Directamente desde una aplicación de móvil que permite escuchar varias cadenas de radio	785	11.0
Escuchando después de haber descargado un fichero de audio	466	6.5
Por medio de un link recibido a través de alguna red social	554	7.7
Descargando un fichero de Podcast	2.099	29.3

Fuente: Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC), 2018.

Por tanto, casi un tercio de quienes navegan en Internet escucha podcast. Lo que nos lleva a afirmar que podcast ha dejado de ser un fenómeno alternativo, y por tanto el patrimonio exclusivo de la afición radiofónica más entusiasta de las nuevas tecnologías, para reivindicar su potencial en el ámbito docente, pues ha demostrado ser un formato excelente para encapsular, vehicular y ensanchar el universo conceptual de los estudiantes. Sobre todo si se distribuyen a través de Spotify, una red social que sirve para escuchar música a la carta, sin límite y sin necesidad de estar conectados a internet (hay una versión *offline*, de hecho).



En este sentido, según el “II Estudio de audio *online*” de IAB Spain de 2017, el 77% de los encuestados que pagan una suscripción para recibir un servicio en línea, manifiesta haber contratado “Spotify”, mientras que su informe anual de 2018 señala que “la plataforma más popular para acceder a contenidos de audio *online* a nivel mundial es “Spotify”.

“Spotify” es un escenario de promoción fabuloso en tanto que la distribución de los podcasts de Derecho a través de este escaparate va a permitir que sean accesibles para cualquier persona. Además, esto granjea una mayor visibilidad y, por tanto, un mejor posicionamiento en Internet de nuestros contenidos.

4. BIBLIOGRAFÍA

ASOCIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN (AIMC): *El 76% de los internautas escucha la radio cada día*, en https://www.aimc.es/a1mcc0nt3nt/uploads/2018/06/180622_NP_AIMC_Q_Panel_Radio_2018.pdf, 2018.

GARCÍA-BULLÉ, S.: *5 beneficios de los podcasts como herramienta educativa*, en <https://observatorio.tec.mx/edu-news/cinco-beneficios-podcasts-educacion>, 2019.

IAB Spain: *II Estudio de audio online*, en <http://www.optimedia.es/optimediainelligence/ii-estudio-de-audio-online/>, 2017. *Estudio Audio Online 2018*, en <https://iabspain.es/categoria-de-estudio/topic/audioonline/>, 2018.

LAASER, W., JASKILIOFF, S; RODRÍGUEZ, L: *Podcasting ¿un nuevo medio para la educación a distancia?*, en *Revista de Educación a Distancia*, núm. 23, 2010.

MACEIRAS, R.; CANCELA, A. y Goyanes, V.: *Aplicación de nuevas tecnologías en la docencia universitaria*, en *Formación Universitaria*, núm. 3, 2010.

UNIVERSIA ARGENTINA: *Las TIC cada vez más importantes en una formación universitaria*, en <http://noticias.universia.com.ar/educacion/noticia/2017/12/19/1156931/tic-cada-vez-importantes-formacion-universitaria.html>, 2017.

VILALTA, M.: *La docencia del Derecho a través del uso de las TIC*, en *Docencia y Derecho*, núm. 5, 2012.



CAPÍTULO 9

EVIDENCIA EMPÍRICA DEL PAPEL DE LAS TIC EN EL DESARROLLO DEL INTERÉS DEL ALUMNADO POR EL CONTENIDO DE UNA ASIGNATURA

Bernardo D. OLIVARES OLIVARES
Profesor ayudante doctor
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN: En el sistema tradicional de enseñanza en Derecho, la actividad principal del docente es la transmisión de sus conocimientos a través de las lecciones magistrales. En éste la tarea del alumno se centra en tomar apuntes, que habrá de completar mediante el uso de la bibliografía de referencia, a la que en ocasiones se añaden algunas actividades complementarias de carácter individual o grupal cuya calificación complementa la obtenida en examen.

En el sistema de aprendizaje del Plan Bolonia (EEES), la responsabilidad se traslada del profesor al alumno. Éste es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, eso sí, bajo la tutela y orientación del profesor. Ahora bien, para que esto ocurra es preciso que el alumno cuente con la motivación necesaria hacia los contenidos de las asignaturas del plan de estudios.

En la presente propuesta de comunicación planteamos este problema y mostramos los primeros resultados de un estudio en el que indagamos sobre el papel de las TIC y cómo la planificación de la docencia a través de las TIC propicia un cambio de la motivación de los alumnos por el contenido de una asignatura. Con este objetivo evaluamos a los alumnos de dos grupos de una misma asignatura que recibían sus clases en días distintos y eran impartidas por un mismo docente. Cuantificamos el interés por la asignatura en ambos grupos antes y después de ser impartida. En uno utilizamos el formato de enseñanza-aprendizaje tradicional y en el otro incorporamos las TIC en el proceso. Discutimos los resultados obtenidos y planteamos opciones de mejora.

PALABRAS CLAVE: Derecho Financiero y Tributario; TIC; aprendizaje tradicional; autoaprendizaje; recursos digitales.

1. INTRODUCCIÓN

En el sistema tradicional de enseñanza en Derecho, la actividad principal del docente es la transmisión de sus conocimientos a través de las lecciones magistrales. En éste la tarea del alumno se centra en tomar apuntes, que habrá de completar mediante el uso de la bibliografía de referencia, a la que en ocasiones se añaden algunas actividades complementarias de carácter individual o grupal cuya calificación complementa la obtenida en examen. Este sistema presenta notables inconvenientes en relación con el fomento de la



participación activa y la implicación del en su proceso de aprendizaje. Entre éstos inconvenientes o barreras se hallan:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje se centra casi exclusivamente en la presentación de los conocimientos por el profesor.
- El alumno es generalmente el receptor de la información, fomentándosele una actitud pasiva durante el desarrollo de las clases.
- Al alumno generalmente le son ajenas las fuentes del conocimiento (artículos, ensayos, monografías, etc.) porque casi todo el conocimiento lo obtiene a partir de materiales preparados por el docente (así los libros de texto y los materiales fotocopiados) o dictados por éste (apuntes de clase).
- La participación e implicación del alumno en el desarrollo de la clase es escasa, en el mejor de los casos. Esta metodología tradicional no fomenta que aprenda a hablar en público ni a que sepa exponer y argumentar razonadamente la defensa de lo que sostiene. A lo sumo la participación activa del alumno se limita a opinar sobre lo que plantea el profesor, sin que se le forme para aprender construir y desarrollar una fundamentación rigurosa y una exposición razonada que avale su opinión.

Por el contrario, el sistema de aprendizaje del Plan Bolonia (Espacio Europeo de Educación Superior –EEES–), en un intento de reducir/eliminar los inconvenientes/barreras del sistema tradicional de enseñanza, traslada la responsabilidad y el protagonismo desde el profesor al alumno. Ahora la actividad principal del profesor versa sobre la guía, orientación y tutela del alumno para fomentar su participación e implicación en el desarrollo de su aprendizaje. El alumno se convierte de este modo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De hecho, el sistema de enseñanza-aprendizaje que introduce y conforma el EEES fija entre sus objetivos los siguientes:

- Transferir al alumno la responsabilidad de la cantidad y la calidad su aprendizaje. La clase es un lugar más donde se aprende, no es el único. Para que se produzca esa transferencia de la responsabilidad el alumno ha de entender el aprendizaje como una tarea que se realiza durante todo el curso y con una carga de trabajo elevada fuera del horario de clase orientada y tutelada por el docente. El aprendizaje se concibe como una actividad heurística, es decir, como el resultado de un proceso de investigación personal que ha de llevar al descubrimiento del conocimiento.
- Desarrollar en el alumno su implicación activa en su formación fomentando en ellos la solicitud de la ayuda que requieran de sus profesores, con el fin de conseguir el objetivo de su formación: adquirir los conocimientos y destrezas que en cada materia fijan *ad hoc*.
- Fomentar y en su caso desarrollar en los alumnos la independencia y autonomía que los capacite para buscar y hallar la información que complemente la proporcionada por el docente durante el desarrollo de la clase.



- Ayudar al alumno para que se dote de los recursos necesarios para acceder a las fuentes documentales que pueda necesitar, con independencia del momento y del lugar, a través del manejo adecuado de las nuevas tecnologías (fundamentalmente Internet), para complementar las fuentes clásicas de conocimiento (archivos, museos, enciclopedias, bibliotecas, etc.).
- Desarrollar en el alumno la curiosidad y la conveniencia de complementar la información facilitada por el profesor con la procedente de su búsqueda personal.
- Fomentar el intercambio de conocimientos y la discusión constructiva entre los alumnos. El uso de las nuevas tecnologías permite que el trabajo individual pueda ser conocido y discutido por sus compañeros, bajo la guía y orientación del profesor. Esta opción permite que se pueda desarrollar el “aprendizaje cooperativo”, en el que cada alumno puede enriquecer su trabajo con las aportaciones críticas de sus compañeros.
- Fomentar la participación e implicación del alumnado en la propuesta y/o elección de algunas de las actividades que complementan el desarrollo de los contenidos de los contenidos de la asignatura que siguen siendo una competencia propia y exclusiva del profesor.

Ahora bien, para que estos objetivos puedan conseguirse es preciso que tanto el alumno que se inicia en los estudios de grado de Derecho como el que ha venido desarrollando su aprendizaje en el éste, dentro del método tradicional, se hallen motivados para que un cambio tan radical en su actitud y en su comportamiento pueda desarrollarse de manera productiva, máxime teniendo presente las limitaciones que impone el número tan elevado de alumnos que asisten a nuestras clases para el desarrollo exitoso de una metodología de esta naturaleza.

Por ello, el objetivo del estudio en el que se basa la presente comunicación fue abordar el problema de la motivación del alumno, como prerequisite para la implantación y consecución de los objetivos del EEES en el desarrollo de nuestras clases de Derecho.

En este marco nos propusimos estudiar el papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), dentro de la dinámica del desarrollo del contenido de estudio de una asignatura, para modificar la actitud y la motivación de su alumnado a partir de directrices como las marcadas por CALDERÓN y ESCALERA (2009), las de la European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005) o las emitidas por la European Commission, Education and Training (2009) y las aportaciones de trabajos como los de CARRASCO PRADAS, GRACIA EXPÓSITO y DE LA IGLESIA VILLASOL (2010), ESTEVE (2016), FERNÁNDEZ y VIVAR (2010) o PABLOS PONS (2007).

Planteamos como hipótesis que si entrenábamos y orientábamos a nuestros alumnos en la búsqueda de fuentes documentales (tanto clásicas como electrónicas –TIC–), específicas de nuestra disciplina, con las que complementar el contenido de las introducciones al tema que realizaríamos en nuestras clases, para que ellos completaran el desarrollo del tema introducido y propusieran actividades complementarias para profundizar en el conocimiento del mismo,



así como que cada uno expusiera el desarrollo escrito que proponía a la consideración y crítica constructiva de sus compañeros bajo la orientación y supervisión del docente, entonces la motivación por los contenidos estudiados variaría significativamente entre el grupo sometido a esta dinámica y el que siguiera el sistema de enseñanza tradicional.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra inicial la integraron 162 participantes, pertenecientes a dos grupos de alumnos de Derecho Financiero y Tributario I de curso de segundo del Grado en Derecho que recibían clase de la misma asignatura en distintos horarios (de mañana –grupo A– y de tarde –grupo B–). De éstos solo se tuvieron en cuenta para nuestro estudio a quienes presentaron un número de faltas de asistencia inferior al 20% (justificadas y sin justificar). Se tuvieron en cuenta finalmente a los 104 alumnos que cumplieron con este requisito, el resto fueron excluidos del mismo. Los 104 alumnos presentaron una edad media (EM) 18 años y 7 meses, siendo el 60% mujeres. Las dos clases a las que pertenecían los alumnos fueron sorteadas antes de iniciarse la aplicación de la modificación del sistema de enseñanza para asignarles la condición de control y de tratamiento. Los alumnos del grupo A recibieron el sistema de enseñanza tradicional mientras que los del grupo B recibieron un sistema de enseñanza no tradicional.

El grupo A estuvo integrado por 56 alumnos (63% mujeres) y el grupo B por 48 alumnos (57% mujeres).

2.2. Evaluación

Para cuantificar y evaluar la motivación la operacionalizamos, en ambos grupos, como una función de (i) el número de intervenciones registradas durante el desarrollo de las clases, preguntas realizadas al profesor por cualquiera de los medios establecidos para ello (durante el desarrollo de las clases, en el horario de atención a alumnos y a través correo electrónico); (ii) las calificaciones finales en la asignatura en la primera convocatoria evaluada con una prueba objetiva sobre los contenidos del programa de la asignatura.

Mantuvimos que a mayor número de intervenciones y mayores calificaciones mayor motivación.

2.3. Diseño

Utilizamos un diseño cuasi-experimental con dos grupos: Sistema tradicional de enseñanza-aprendizaje basado principalmente en clases magistrales (grupo A) y Sistema



modificado de enseñanza-aprendizaje con la participación activa del alumno y el uso de las TIC (grupo B).

La razón principal del empleo de este diseño radica en que, en nuestro caso, en la imposibilidad para asignar aleatoriamente a los participantes a las condiciones experimentales. Recordemos que entre las principales características de este tipo de diseño se halla el uso de escenarios de tipo social (en la mayor parte de los casos) y el hecho de que puedan aplicarse cuando no es posible el empleo de un diseño propiamente experimental de laboratorio o de campo.

2.4. Modalidades de enseñanza-aprendizaje

El método de enseñanza tradicional consistió en la impartición de clases magistrales durante las que los alumnos tomaban apuntes que debían completar para cada tema como la bibliografía que *ex profeso* se les facilitaba al término del mismo. Cada tema incluía una o dos actividades de carácter optativo en las que el profesor planteaba una cuestión y ofrecía la bibliografía en la que el alumnado podía hallar la información para resolverla adecuadamente.

El método de enseñanza modificado con la inclusión de las TIC (UNESCO, 2017) y un papel activo del alumno en su aprendizaje redujo la actividad magistral a la de la introducción del tema objeto de estudio, incluyó instrucciones y normas para completarlo a partir de la información que los alumnos hallaran en la bibliografía básica (que podían encontrar en archivos, enciclopedias y bibliotecas) y en las fuentes y bases de datos electrónicas a las que podían acceder a través de la web de nuestra universidad. Asimismo, los alumnos debían subir el tema al apartado de la plataforma de Google Drive que habíamos habilitado *ad hoc* para que todos pudieran leer el trabajo de todos y dejar sus comentarios en notas *ex profeso* en cada trabajo leído. La norma era que cualquier comentario debía estar fundamentado y ser constructivo. El docente, una vez introducido el tema, limitó su actuación a orientar y guiar a sus alumnos resolviéndoles dudas propias y las generadas por los comentarios de los compañeros a su trabajo (manifestadas *in situ* y a través de consultas por correo electrónico o en la atención individualizada del alumno durante el horario destinado a ello), sugiriéndoles alternativas de búsqueda de información, orientando la estructura, redacción y presentación del trabajo, incentivando la propuesta y realización de actividades complementarias, etc.

2.5. Resultados

Los resultados obtenidos en las dos variables cuantificadas son los que presentamos en la Tabla 1.



Tabla 1. Medias de la implicación en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las calificaciones finales que obtuvieron los alumnos

	Implicación³	Calificaciones finales⁴
Grupo A ¹ (n= 56)	1,6	6,4
Grupo B ² (n=48)	6,26	8,2

¹ Método tradicional de enseñanza.

² Método actualizado con la introducción de un papel activo del alumno y el uso de las TIC.

³ Media del número total de intervenciones registradas en relación con los 69 días lectivos en los que se impartió la asignatura. Se entiende por “intervención” del alumno cualquier consulta o actuación solicitada al profesor durante el desarrollo de las clases o tras finalizar ésta utilizando horario de atención a alumnos y correo electrónico.

⁴ Calificaciones finales en la asignatura en la primera convocatoria evaluada tras finalizar su impartición.

3. CONCLUSIONES

Pese a que la presente investigación tiene notables carencias metodológicas que suponen serias limitaciones entre las que destacan las derivadas de las amenazas a su validez interna y la existencia de variables relevantes no controladas como, por ejemplo, el cociente intelectual de los alumnos de cada grupo, sin embargo, hay que subrayar su alta validez externa a la hora de generalizar los resultados obtenidos a poblaciones similares de estudiantes y su alta validez, dado que se ha aplicado en condiciones naturales.

Asimismo, hemos de subrayar que, pese a que se trata de un estudio preliminar, los resultados obtenidos muestran la relevancia de la inclusión de las TIC y un papel más activo del alumno en su formación, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea, por ejemplo, con los obtenidos por AUSÍN, ABELLA, DELGADO y HORTIGÜELA (2016), GARCÍA-MERINO, URIONABARRENETXEA y BAÑALES-MALLO (2016) o GONZÁLEZ MONTERO (2017).

Los datos están son coherentes con lo postulado en nuestra hipótesis de intervención. Así, en el grupo B la que hemos denominado “implicación” en el proceso de aprendizaje supera en casi seis veces la magnitud alcanzada por la media de las actuaciones y consultas realizadas por los alumnos del grupo A. De igual modo, el rendimiento académico cuantificado en la prueba objetiva realizada a ambos grupos muestra una magnitud casi dos veces superior a la de los alumnos del grupo B frente a los del A.

En consecuencia, concluimos que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el contexto de una mayor implicación del alumno en su proceso de aprendizaje para mejorar significativamente su formación en el ámbito del Derecho, de



manera coherente con lo esperado (véase, por ejemplo, European Commission, Education and Training, 2009; FERNÁNDEZ y VIVAR, 2010; PABLOS PONS, 2007).

Este dato muestra la necesidad de profundizar en esta línea de investigación realizando nuevos estudios en los que haya un mayor control de las variables que pueden ofrecer una explicación alternativa a la de los efectos de nuestra intervención educativa.

4. BIBLIOGRAFÍA

- AUSÍN, V., ABELLA, V., DELGADO, V. y HORTIGÜELA, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC: Una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. *Formación universitaria*, 9(3), 31-38.
- CALDERÓN, C. y ESCALERA, G. (2008), La evaluación de la docencia ante el reto del espacio europeo de educación superior (teaching assessment against the challenge of the european highereducation area). *Educación XXI*, 11, 2008, pp. 237-256.
- CARRASCO PRADAS, A., GRACIA EXPÓSITO, E. y DE LA IGLESIA VILLASOL, C. (2010). Las TIC en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Dos experiencias docentes en Teoría Económica. Recuperado de <https://repositorial.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/handle/123456789/2296>
- ESTEVE, F. (2016). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La cuestión universitaria*, (5), 58-67.
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (2005). Criterios y directrices para la Garantía de Calidad en el EEES. Helsinki. Recuperado de <http://www.enqa.eu/files/ESG%20version%20ESP->
- EUROPEAN COMMISSION, EDUCATION AND TRAINING (2009). The Bologna Process - Towards the European Higher Education Area. Ver <http://ec.europa.eu/education-/higher-education/doc1290en.htm>
- FERNÁNDEZ, M. J. M. y VIVAR, D. M. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias pedagógicas*, 15 (1), 91-111.
- GARCÍA-MERINO, J. D., Urionabarrenetxea, S. y Bañales-Mallo, A. (2016). Cambios en metodologías docentes y de evaluación: ¿Mejoran el rendimiento del alumnado universitario? *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3), 1-18.
- GONZÁLEZ MONTERO, A. (2017). *Análisis y evaluación de la competencia digital en la formación inicial del profesorado como elemento clave de mejora de la calidad educativa. Tesis doctoral. Facultad de formación de profesorado y educación.* Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- PABLOS PONS, J. D. (2007). El cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior y el papel de las tecnologías de la información y la comunicación. *RIED*, 10 (2), 15-44. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:20546>



UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION
(2017). *International Conference on ICT and Post-2015 Education*. Rescatado de [https://webarchive.unesco.org/20170504235200/http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/policy/international-conference-on-ict-and-post-2015-education/](https://web.archive.unesco.org/20170504235200/http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/policy/international-conference-on-ict-and-post-2015-education/)



CAPÍTULO 10

INNOVACIÓN EN LA ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y COORDINACIÓN DE GRADOS EN CIENCIAS POLÍTICAS, SOCIALES Y JURÍDICAS. EL CASO DE LA GESTIÓN MEDIANTE BLOG DEL GRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y GESTIÓN PÚBLICA DE LA UMH (2015/2018)

Francisco Javier SANJUÁN ANDRÉS

Coordinador del Grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública (2015-2019)

Profesor de Derecho Constitucional

Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Orihuela, Universidad Miguel Hernández de Elche

RESUMEN: A través de la presente contribución pretendemos abordar la utilización de las TIC's para la gestión y administración de los Grados de Ciencias Políticas, Sociales y Jurídicas, en concreto analizaremos la implementación y puesta en funcionamiento de un blog de gestión, administración y coordinación educativa del Grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública de la Universidad Miguel Hernández.

El blog permite una gestión integral y transversal de la titulación, implementando aplicaciones de comunicación instantánea con alumnado y profesorado, otras propias de la gestión académica, así como de transparencia de la gestión como institución universitaria pública. Desde su puesta en funcionamiento han mejorado los resultados de las evaluaciones del profesorado y alumnado en cuanto a la percepción de la gestión y administración del Grado.

En estos momentos, disponemos datos de tres cursos académicos desde la implantación de la Gestión académica del Grado mediante Blog, pudiendo realizar en la presente contribución un primer análisis de la implementación de esta mejora de Innovación educativa en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

En definitiva, el plan de implementación integral de las TIC's que estamos empezando a desarrollar en nuestro Grado de Ciencias Políticas y Gestión Pública, constituye un intento de mejora de nuestra actividad docente. Un plan que se caracteriza por su transversalidad, y por lo tanto no por tratarse de iniciativas de innovación docente separadas o estancas, sino de la utilización de diversas herramientas con gran potencialidad de forma coordinada y complementaria.

PALABRAS CLAVE: Ciencias Políticas y Gestión Pública; Innovación educativa; Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's); Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); blog institucional.

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH), desde su creación ha desarrollado numerosas acciones dirigidas a la innovación docente tanto de su personal docente



como en sus estudios. En los últimos cursos académicos han sido numerosas las acciones y convocatorias de innovación convocadas en la UMH para situar a sus profesionales y estudios de acuerdo a la nuevas realidades educativas, sociales y tecnológicas.

En esa línea de modernización y actualización permanente, los títulos o grados deben de adecuarse a las nuevas realidades. Es por ello, que los Grados empezaron a desarrollar diversas innovaciones para su alumnado y profesorado. En este sentido la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Orihuela, y más concretamente su Grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública, desde el curso académico 2015/2016, aumento sus esfuerzos en la puesta en funcionamiento de un Blog del Grado para la gestión integral de la titulación, y contemplando espacios específicos para profesorado y alumnado. Además de utilizar algunas herramientas adicionales como Twitter para la comunicación con la comunidad universitaria de actividades, convocatorias o incidencias y/o noticias de forma inmediata.

Cabe señalar que la puesta en funcionamiento del Blog no implica la desaparición de otros medios o vías de comunicación del Grado en internet como canales de comunicación, y en la actualidad convive Blog y la información del Grado dentro de la página de la Universidad Miguel Hernández¹.

En definitiva, se opta por personalizar la información y recursos a los usuarios o alumnado. Siendo la web una información institucional del Grado más centrada en nuevo alumnado: plan de estudios, horarios, instalaciones, responsables académicos, salidas profesionales, link al Blog del Grado, entre otros aspectos.

Mientras tanto podemos afirmar que el Blog se encuentra concebido como un instrumento de información y recursos más orientado al alumnado matriculado en el Grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública (UMH).

Finalmente es reseñable la política institucional por parte de la UMH en materia de TIC's. Que podríamos valorar de muy positiva, por ser continuada y accesible. Asimismo por no encontrarse únicamente focalizada al fomento de las Tic's como herramienta para la mejora docente, sino también en la formación continua del profesorado para su óptimo uso.

2. CONTEXTO DEL GRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y GESTIÓN PÚBLICA (UMH)

Uno de los elementos que es un factor fundamental e intrínseco del plan de implementación integral de las TIC's, junto con el impulso institucional de la propia Universidad, ha sido la propia naturaleza de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Orihue-

1 Información del Grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública de la Universidad Miguel Hernández de Elche - https://umh.es/contenido/Estudios/tit_g_144_T1/datos_es.html (consultada por última vez 5 de mayo de 2019).



la. Pues las características de la misma y las situaciones que derivan de ellas, han sido en gran medida detonante e impulso que nos llevó a abordar el plan en cuestión.

La Facultad cuenta con acceso a internet en todas sus instalaciones, dos aulas docentes con equipos informáticos, puntos de libre acceso –biblioteca, hall despachos profesorado–, aula estudiante UMH donde los estudiantes disponen de equipos informáticos y mesas modulares adaptadas para las actividades en grupo o colaborativas desarrolladas de forma significativa con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

La Facultad dispone de unas dimensiones que posibilitan la proximidad con los colectivos universitarios: estudiantado, profesorado o personal de administración y servicios con los órganos de gestión y administración educativa; por tanto favorece el conocimiento por parte de los gestores de las cuestiones que preocupan a la comunidad universitaria, y además la adopción de decisiones para implantar mejoras se puede trasladar de forma directa a los colectivos afectados no sólo por los medios administrativos, tecnológicos sino también en acciones presenciales o reuniones.

En el caso específico del Grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública con la implementación de las Tic's y de aplicaciones vinculadas al blog docente se pretende una relación con un *feedback* continuado con el alumnado y profesorado. Siendo esta situación uno de los puntos determinantes en la implementación del plan integral de las TIC's del Grado. Las Tic's son herramientas para la difusión masiva de información de forma inmediata, la reducción de distancias y el aprovechamiento de tiempos muertos. Además de tratarse de herramientas con las que el alumnado en general está muy familiarizado, no resultando ser elementos extraños que se verían obligados a introducir en su día a día.

En otras palabras, las personas que desempeñan responsabilidades de gestión y administración educativa universitaria son profesoras y profesores que en la última década han cambiado algunos aspectos a la hora de impartir la docencia de acuerdo al Espacio Europeo de Educación Superior, es por ello que en la profesión de docente universitario esta cambiando², y no sólo en la docencia o investigación, sino también en la gestión.

2.1. Profesorado

Los estudios en Ciencias Políticas y Gestión Pública cuentan con un profesorado implicado en los estudios y con una formación permanente en las nuevas tecnologías promovida desde la Universidad y fomentada por los Departamentos y la Facultad. Muestra de ello son la existencia de varias asignaturas que disponen de blogs docentes para las asignaturas del

2 GROS SALVAT, B. y ROMANÁ BLAY, T.: *Ser profesor. Paraules sobre la docència universitària*. Octaedro-ICE UB. Barcelona, 2005, p. 147.



Grado. Ejemplo de ello es la asignatura Derecho constitucional³, donde el alumnado puede acceder a los contenidos de la asignatura –programa–, recursos de estudio –bibliografía básica y complementaria, guías docentes por temas, presentaciones de cada tema, legislación o material complementario. Además, el alumnado para seguir su proceso de aprendizaje dispone de diversas actividades o prácticas para evaluar la adquisición de conocimientos y competencias de la materia, e igualmente tiene acceso a noticias y hechos de relevancia constitucional⁴.

Sin embargo, los blogs de las asignaturas disponen de otros recursos interesantes para el proceso de aprendizaje del alumnado, como son las listas de difusión de contenidos audiovisuales mediante píldoras de conocimiento de cada tema del programa de la asignatura. Esta cuestión pretende que aquellas personas que no asistan a una sesión puedan tener unos contenidos mínimos para poder acudir al resto de sesiones; para resolver dudas que pueda tener el alumnado o para que pueda preparar una tutoría con las cuestiones que no tiene suficientemente adquiridas.

Por otra parte, los blogs de las asignaturas disponen de una cuenta de Twitter facilitando la recepción al alumnado de las comunicaciones del profesorado o de las nuevas entradas en los blogs de las asignaturas.

Por otra parte, desde la Facultad y la Coordinación académica del Grado se decidió crear dentro del Blog un apartado específico para profesorado, donde disponen de información relativa a: convocatorias del programa Erasmus para impartir docencia o recibir formación, detalles del Programa Docencia UMH o premios al Talento Docente UMH. Esta sección surge del interés de la Facultad por incentivar y facilitar al profesorado una formación continua y que pueda certificar su actividad docente. Igualmente, en el Blog existen apartados con recursos de utilidad para profesorado pero también para otros colectivos universitarios como pueden ser las normativas sobre los Trabajos Fin de Grado ó Calendario académico que se encuentran en la pestaña de contenido información académica⁵.

2.2. Alumnado

El alumnado actual del Grado se encuentra perfectamente familiarizado con las nuevas tecnologías, aún así desde la Coordinación académica en la sesión de bienvenida para nuevo alumnado y al inicio del curso académico de cada grupo dicente se presenta y explica Blog de la titulación y los recursos que pueden encontrar en él.

3 Blog de la Asignatura Derecho Constitucional del Grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública, <http://umh1663.edu.umh.es/> (consultada por última vez 5 de mayo de 2019).

4 TUR AUSINA, R. y SANJUÁN ANDRÉS, FJ.: “Palomar”: una herramienta en tiempo real para las cuestiones de relevancia constitucional, en Boletín de la ETSII, núm. 1, 2012, pp. 7-10.

5 Blog del Grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública, <https://cienciaspoliticas.edu.umh.es/informacion-academica/> (consultada por última vez 5 de mayo de 2019) .



Desde la implantación del Blog en el curso académico 2015/2016 hasta curso actual 2018/2019 se han realizado modificaciones y cambios en la estructura del Blog, ya que es un blog vivo y dinámico. Muestra de esos cambios fue la novedad introducida en el curso académico 2017/2018 dentro del apartado información académica se crea un apartado formación integral, donde se recogen las diversas acciones formativas complementarias que facilitan al alumnado una formación adicional integral como son: información sobre prácticas en instituciones y empresas, conocimientos de idiomas⁶ ó Taller de Oratoria y Debate (TOD-UMH)⁷.

Por otra parte, la titulación cuenta con alumnado de apoyo en cada curso del Grado, conjuntamente con los representantes de cada curso y de la titulación. Los alumnos asesores se encargan de difundir de forma presencial en las aulas y en las diversas vías de comunicación con sus compañeras y compañeros las novedades del Blog o información remitida desde Decanato o la Coordinación académica.

3. BLOG DE ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y COORDINACIÓN ACADÉMICA

En estos momentos, disponemos datos de tres cursos académicos desde la implantación de la Gestión académica del Grado mediante Blog y datos del primer semestre del curso actual (2018-2019), pudiendo realizar en la presente contribución un primer análisis de la implementación de esta mejora de innovación educativa en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Como hemos señalado con anterioridad, el Blog se crea y desarrolla como una herramienta para alumnado y profesorado, aunque es accesible para cualquier persona. Asimismo, todos los contenidos se intentan publicar en diversos formatos, texto e imagen, texto y recurso audiovisual pensando en la mayor difusión y alcance de los contenidos, e igualmente todas las publicaciones se realizan de conformidad al lenguaje inclusivo.

Desde la implementación del Blog en las encuestas de satisfacción del alumnado y del profesorado con respecto a la satisfacción por la gestión académica del Grado han mejorado sustancialmente.

6 La Universidad Miguel Hernández ofrece de forma gratuita a los miembros de la comunidad universitaria cursos de idiomas en inglés y valenciano.

7 El Taller permanente de Oratoria y Debate organizado conjuntamente por la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Orihuela y el Departamento de Ciencia Jurídica posibilitan al alumnado la realización de una formación especializada en oratoria gratuita. Es una innovación docente implantada que no sólo ofrece la adquisición de unos conocimientos, competencias o habilidades, sino que también facilita al alumnado su puesta en práctica en las sesiones del Taller y en la participación en ligas de debate internas y con otras universidades.



3.1. Presentación

La presentación del Blog describe por qué cursar los en Ciencias Políticas y Gestión Pública en la Universidad Miguel Hernández y las principales salidas profesiones del Grado. Asimismo se incluye un breve vídeo presentación de los estudios donde intervienen alumnado, profesorado, empleadores y antiguos alumnos.

3.2. Novedades

En la pestaña de contenidos novedades se recopilan todas las entradas vinculadas a actividades académicas –Seminarios, jornadas o conferencias–, resoluciones o convocatorias de la administración y gestión del Grado, finalización de plazos, ofertas de prácticas o incidencias en la docencia si las hubiera, entre otras publicaciones. En relación a la docencia, es importante la función de novedades y su publicación conjunta en Twitter para la difusión de incidencias en determinadas circunstancias como la suspensión de la actividad docente por fenómenos meteorológicos, ofreciendo una comunicación inmediata y evitando los posibles eventualidades que motivaron la alteración de actividad docente para alumnado y docentes.

Asimismo, la pestaña de contenido novedades genera un histórico de todas las publicaciones realizadas, siendo de utilidad para evaluar el funcionamiento del Blog.

3.3. Herramientas de comunicación inmediata: Twitter

El alumnado y profesorado del Grado puede seguir a la cuenta del Grado⁸ en la aplicación Twitter para conocer de forma inmediata las novedades o actualizaciones del Blog. Cualquier actividad en el Blog permite ser retuiteada, y por tanto comunicada sin ninguna dilación a la comunidad universitaria. Todos los Tweet tienen un vínculo a la publicación, así los usuarios además de la referencia puede acceder al contenido íntegro de la información transmitida desde la Coordinación académica del Grado.

Desde la Coordinación se comunica al alumnado asesor que Tweet por su contenido deben de retuitear al alumnado para incrementar alcance de la difusión e incidir en la importancia de la información para sus compañeras o compañeros. Por ejemplo, las publicaciones vinculadas a la asignatura Fin de Grado afecta al alumnado de los cursos superiores, por ello desde la Coordinación se pedirá su difusión al tercer y cuarto curso, y no los cursos iniciales.

8 Cuenta Twitter del Grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública de la UMH: @politicasUMH.



3.4. Información académica

La pestaña de contenidos información académica cuenta con diversas ventanas de contenidos: calendario académico, Trabajo Fin de Grado, Formación integral y normativas estudiantes, podemos afirmar que dispone de información de interés para profesorado y estudiantado.

La ventana calendario académico ofrece un resumen del calendario académico de la Universidad con las fechas o periodos más relevantes del curso académico. Asimismo se ofrece link al calendario académico del curso para consulta por parte de la comunidad universitaria.

La opción Trabajo Fin de Grado (TFG) contiene cronograma para la defensa del TFG, anexos para la evaluación o directrices propias de la Facultad para la elaboración y defensa del TFG.

La página formación integral dentro de la pestaña de contenidos información académica se estructura en diversos apartados: programa IRIS –lengua inglesa– programa LLUM –valenciano–, Taller permanente de Oratoria y Debate (TOD-UMH), Movilidad y prácticas en instituciones o empresas. Se puede afirmar que la pestaña recoge una serie de formación o acciones complementarias al alumnado para complementar su formación y configurar su suplemento europeo al título. Es una página de contenidos orientada al alumnado ofreciéndole las convocatorias de movilidad, las ofertas de prácticas o acciones adicionales para perfeccionar competencias y habilidades como puede ser Taller permanente de Oratoria y Debate.

Por último, en la pestaña de contenidos información académica bajo la rúbrica normativas de estudiantes se recopilan las principales regulaciones de la Universidad que afectan al alumnado: evaluación y permanencia.

3.5. Actividades y Eventos

En la página actividades y eventos los usuarios pueden acceder a la información de las jornadas, seminarios y congresos que se celebran en la Facultad –programa, inscripción, links (...). Desde Decanato se fomenta que todas las actividades cuenten con financiación externa de convocatorias competitivas de instituciones públicas, como elemento de garantía de calidad de la formación complementaria que se ofrece al alumnado.

3.6. Student Corner. Movilidad Estudiantes

La página del Blog Student Corner enumera varios servicios de atención y apoyo para los estudiantes y sus órganos de representación. Podemos encontrar los datos de contacto de a los representantes del alumnado, alumnado asesor, biblioteca, Centro de Gestión de Campus –secretaría–, o AEIOU.



Merece destacar entre los servicios de atención el programa AEIOU ofrecido por la Delegación de Estudiantes y el Vicerrectorado de Estudiantes, son alunando que atienden a las compañeras y compañeros sobre pequeñas cuestiones del día a día, son una primera instancia de resolución de dudas y preguntas.

En cuanto a la movilidad de estudiantes, se integraba inicialmente en información académica y posteriormente se introdujo en apartado Student Corner en curso académico 2016/2017, pero al ser una cuestión fundamental para nuestro Grado se decidió en el Plan de mejora del curso 2017/2018 que constituirá una página específica. Estos cambios son resultado de un incremento de alumnado proveniente de universidades europeas y americanas para realizar diversos programa de movilidad –Erasmus, Erasmus mundus, (...)–.

3.7. Teacher Corner

La página pretende ofrecer al profesorado las diversas convocatorias de movilidad tanto para impartir docencia como para recibir formación. Igualmente se ofrece al información para concurrir a los programas de la evaluación de la actividad docente –Docentia UMH– y a la convocatoria de la UMH Premios al Talento Docente.

4. CONCLUSIONES

En definitiva, el plan de implementación integral de las TIC's del Grado de Ciencias Políticas y Gestión Pública, constituye un intento de mejora de nuestra actividad docente. Un plan que como hemos destacado se caracteriza por su transversalidad, y por lo tanto no por tratarse de iniciativas de innovación docente separadas o estancas. Sino de la utilización de diversas herramientas con gran potencialidad de forma coordinada y complementaria.

Todo ello con la meta de llevar a cabo una administración y gestión del Grado en la que vinculemos constantemente al alumnado, profesorado y administración universitaria, mostrando un blog vivo y atractivo, dirigido a sintetizar y ofrecer todos los aspectos de gestión y administración de forma estructurada.

La implementación del blog como herramienta de comunicación e información básica de las personas del Grado, convirtiéndose en una experiencia que nos ha servido como una excelente aproximación y puesta en funcionamiento de herramientas, acciones y medidas vinculadas al mundo de la innovación docente.

En definitiva, la puesta en funcionamiento del Blog ha sido una personalización de los contenidos para profesorado y alumnado facilitando su quehacer diario, y teniendo una valoración positiva por parte de la comunidad universitaria la administración, gestión y coordinación del Grado desde la implementación del Blog. En otras palabras, desde el curso académico 2015/2016 hasta el primer semestre del curso 2018/2019 profesorado y



alumnado han evaluado de forma positiva la gestión académica, obteniendo mejores valoraciones curso tras curso desde la puesta en funcionamiento del Blog como un elemento fundamental de la Coordinación académica.

5. BIBLIOGRAFÍA

- CERRILLO i MARTÍNEZ, A. y DELGADO GARCIA, A. (Coords.): *Buenas practicas docentes en el uso de las TIC en el ámbito del Derecho*. Huygens. Barcelona, 2013.
- CERRILLO i MARTÍNEZ, A. y DELGADO GARCIA, A. (Coords.): *La innovación en la docencia del Derecho a través del uso de las TIC*. Huygens. Barcelona, 2012.
- EXPÓSITO, E. y TURULL, M. (Eds.): *Experiencias de docencia semipresencial en el título de Derecho*. Planteamientos, casos docentes, rendimiento académico, valoraciones y propuestas de futuro. *Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona*, Barcelona, 2013.
- GROS SALVAT, B. y ROMANÁ BLAY, T.: *Ser profesor. Paraules sobre la docència universitària*. Octaedro-ICE UB. Barcelona, 2005.
- MIRÓ LLINARES, F. y PÉREZ JUAN, J.A. (Dir.s): *Innovación Docente y Ciencia Jurídica*. Thomson Reuters Aranzadi. Cizur Menor, Navarra, 2017.
- ORTEGA GIMÉNEZ, A. (Dir.): *Prácticas de la gestión de la diversidad cultural en las aulas universitarias*. Thomson Reuters Aranzadi. Cizur Menor, Navarra, 2017.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.): *Manual de tutoria universitària. Recursos per a l'acció*. Octaedro-ICE UB. Barcelona, 2005.
- TUR AUSINA, R. y SANJUÁN ANDRÉS, F.J.: *“Palomar”: una herramienta en tiempo real para las cuestiones de relevancia constitucional*, en Boletín de la ETSII, núm. 1, 2012.

5.1. URLS y otras consultadas

- Blog de la Asignatura Derecho Constitucional del Grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública, <http://umh1663.edu.umh.es/>.
- Blog del Grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública, <https://cienciaspoliticas.edu.umh.es/informacion-academica/>.
- Cuenta Twitter del Grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública de la UMH: @politica-UMH.
- Información del Grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública, disponible en la web de la Universidad Miguel Hernández de Elche, https://umh.es/contenido/Estudios/tit_g_144_T1/datos_es.html.



CAPÍTULO 11

EL CINE COMO RECURSO BIBLIOGRÁFICO Y DE APRENDIZAJE EN DERECHO DEL TRABAJO

Adrián TODOLÍ SIGNES
Profesor Ayudante Doctor
Universidad de Valencia

RESUMEN: Las diferentes experiencias existentes hasta el momento acreditan el uso del cine como una forma oportuna para el aprendizaje del Derecho. En el presente estudio se presenta, no solo como una actividad complementaria en el aula, sino como una forma de complementar la bibliografía de los programas existentes en las Universidades de nuestro país. En este estudio se expondrá por tanto el uso que se ha dado al cine para complementar cada uno de los epígrafes y conceptos que el alumno debe comprender y asimilar para la correcta satisfacción de la asignatura. Además, se expone la metodología usada para que esos conceptos queden enraizados en el alumno a través del cine.

PALABRAS CLAVE: Derecho del Trabajo y cine; bibliografía complementaria; metodología aplicada al aprendizaje del cine.

1. INTRODUCCIÓN

El Derecho del Trabajo es uno de los derechos que más interviene en la vida de las personas. Todo el mundo ha tenido o tiene un contrato de trabajo o conoce a alguien que lo tiene. De la misma forma, los conflictos surgen con relativa asiduidad y el Derecho del Trabajo como forma de resolverlos se aplica diariamente a la gran mayoría de la población. Esta cercanía a la realidad de los alumnos hace que sea relativamente sencillo explicar muchos de los conceptos jurídicos en el aula. Sin embargo, la materia del Derecho del Trabajo no se limita al derecho individual, por el contrario, el derecho colectivo también es objeto de estudio. Pues bien, esta segunda parte no es tan cercana al alumnado. Un sindicato puede ser –gracias a la prensa– relativamente conocido, pero conceptos como la negociación colectiva, el esquirolaje o el cierre patronal, por el contrario, son mucho más desconocidos por nuestros alumnos. En estos conceptos complejos y no conocidos el cine puede resultar de gran utilidad. En efecto, ver la conflictividad durante una huelga en una película puede permitir al estudiante comprender mucho mejor la necesidad de dicha regulación, de la misma forma, la razón de ser de un cierre patronal.



A su vez, estos complejos conceptos no son lo único que el cine puede a portar al alumnado. Además de ello, la propia historia y nacimiento del Derecho del Trabajo puede ser transmitido con mayor convicción por una película que por un manual de Derecho a su vez, la empatía con la que recibirá el alumno los valores transmitidos de la necesidad de la existencia del Derecho del Trabajo como regulador del conflicto social no serán iguales si proviene de una explicación anodina que si proviene de una historia con personajes reales a través del cine.

2. LA INCORPORACIÓN DEL CINE COMO MATERIAL BIBLIOGRÁFICO

Uno de los problemas detectados para que los alumnos puedan adquirir conocimientos y desarrollar las competencias necesarias es la dificultad de comprensión de algunos conceptos a nivel abstracto. En este sentido, el cine puede ser un recurso altamente recomendable puesto que facilita la comprensión, mediante su visualización, de estos conceptos con los que los alumnos no están familiarizados.

El cine es un elemento en el que los alumnos se sienten cómodos dado que desde la sociedad se considera entretenimiento, no obstante, pocas dudas caben que a través del cine se transmiten ideas y concepciones sociales –formas de entender el mundo– (PAC, 2013). Así pues, el uso del cine puede convertirse en un elemento motivacional que consiga despertar el interés del alumno por la asignatura y por determinadas partes de ella –en nuestro caso el derecho colectivo–. Además, el cine puede proporcionar una influencia positiva en el nivel de retención de lo aprendido a largo plazo¹.

El cine como herramienta útil para el aprendizaje del Derecho ha sido teorizado desde muchas perspectivas y siempre con resultados prácticos positivos². Sin embargo, muchas veces el recurso audiovisual se plantea como una actividad práctica en el aula de visionado, algo que consume gran parte del tiempo. En un temario tan extenso como Derecho del Trabajo considero, desde mi punto de vista, poco viable.

2.1. Propuesta metodológica

Por ello, lo que aquí se propone es incorporar como bibliografía complementaria una lista de películas para que los alumnos puedan consultarlas si lo desean. La lista debe ser suficientemente amplia como para contener la práctica totalidad de temas de la asignatura.

1 En efecto, DALE (1932) analizó el impacto de lo visual en la memoria concluyendo que esta es una de las formas más potentes de retener información.

2 Por todos, BERZOSA LÓPEZ (2013)



Además, se recomienda que se le indique al alumno cada película con qué tema o temas del programa está relacionada así el alumno podrá consultar aquellos que le resulten de mayor interés o dificultad de comprensión.

A esta propuesta puede acompañarle la realización de una o dos prácticas en el aula. Para ellas, se le pide al alumno que por grupos visualicen, en horario no lectivo, algunas películas. Se pide que sea en grupo para que se reflexione y debata conjuntamente. El cine suele ser una experiencia individual, no obstante, para este tipo de visualización cuyo objetivo es el aprendizaje se recomienda que se realice en grupo.

Posteriormente, los alumnos deben responder a una serie de cuestiones previamente establecidas por el profesor sobre conceptos clave de la película. El objetivo de estas cuestiones en ningún caso es comprobar que el alumno ha visualizado realmente la película sino utilizar las cuestiones como forma de hacer que el alumno centre su atención en los puntos más relevantes de la película a efectos de lo que interesa a la asignatura. También se pretende con ello alentar el debate en el grupo. Por último, en clase se dedicará una sesión a debatir esos puntos y a reflexionar junto con el profesor sobre los aspectos más relevantes de la película.

2.2. Propuesta bibliográfica

A continuación se realiza una propuesta bibliográfica, la cual solamente es aquella que considero de interés pero que puede, perfectamente, ser sustituida por otra que cada profesor entienda más oportuna.

1. *Ladrón de bicicletas (1948)*

Una película sobre la desesperación del desempleo. Una película llena de emoción y tensión que nos hace comprender la angustia y el desespero de todos aquellos que no tienen un lugar (de trabajo) en esta sociedad. También permite a los alumnos entender porque el contrato de trabajo protege al trabajador frente a la imposición del empresario de aportar medios de producción. Por último, permite observar cómo funciona un mercado de trabajo sin regulación laboral.

2. *Dos días, una noche (2014)*

Esta película trata las posibilidades de aplicar la flexibilidad salarial sobre la flexibilidad interna (despidos). Esta cuestión, que puede sonar altamente teórica, es completamente humanizada por la película, haciendo que el puesto de trabajo de una mujer dependa de la decisión de sus compañeros, los cuales para salvar su puesto deben aceptar reducirse el sueldo. ¿Lo harán? ¿Tú que decidirías? ¿Es justo hacerles decidir? ¿Por el contrario, es más justo que lo decida el empresario?



3. *El método (2005)*

El método, al igual que Exam (2009), trata sobre un proceso de selección para un puesto de trabajo. Esta película se basa más en las interacciones grupales, mientras que Exam lo hace desde una perspectiva más individual y sobre los límites de cada uno.

4. *Human resources (1999) Dir. Lauren Canet*

Esta película trata el mismo tema que Wall Street (1987) pero a pie de calle. Es la relación entre los directivos y el sindicato pero en una pequeña empresa. Sumado a ello, la película trata las relaciones personales entre un padre y un hijo haciendo ver el cambio intergeneracional que ha sufrido la “cuestión social”.

5. *Exam (2009)*

Película de tensión psicológica sobre dónde se está dispuesto a llegar para conseguir un puesto de trabajo. Algo que cada día está más de actualidad.

6. *La cuadrilla (2001)*

En España, las agencias de contratación privadas –también llamados servicios de empleo con ánimo de lucro– estuvieron prohibidos hasta la reforma laboral de 2012. Sin embargo, en Inglaterra no lo estaban. En esta película se relata, de forma magnífica, uno de sus peligros: las listas negras.

7. *Arcadia, de Constantin Costa-Gavras (2005)*

Hay muchas películas sobre las desgracias del desempleo. La elección de esta, en vez de los lunes al sol, el empleo del tiempo o los salarios del miedo (todas buenas películas), es dado que considero necesario no solamente transmitir conocimientos a los alumnos sino también que disfruten del entretenimiento de una buena película.

8. *Tiempos modernos (1936)*

En ella se puede ver los orígenes de la industrialización, la monotonía de esos trabajadores y la inseguridad en el trabajo en un mundo sin prevención de riesgos laborales.

9. *Made in Dagenham (2010)*

Esta película trata sobre la lucha por la igualdad salarial que exigían las mujeres en Inglaterra en 1968. Está basada en hechos reales. Una gran película para explicar la discriminación por razón de género y también qué es un cierre patronal y para qué sirve.



10. *Wall Street (1987)*

Esta película, que recientemente tuvo su secuela, es todo un clásico sobre la lucha entre los intereses de los directivos y de los trabajadores (sindicatos). Está filmada en un momento en el que las relaciones colaborativas entre estos dos elementos de la empresa no eran muy comunes. Puede parecer un tema distante, sin embargo, viendo la evolución de la embotelladora Coca-cola en nuestro país, en el último año, puede que no lo sea tanto.

11. *Norma Rae (1979)*

En los últimos días hemos visto noticias sobre la “revolución sindical” en el sur de EEUU y las dificultades de formar un sindicato. Viendo esta película de 1979 y viendo noticias de 2017 se ve que no han cambiado mucho las cosas.

12. *Pan y Rosas (2000)*

Esta película bien podría titularse las “kellys” y ser rodada en España este último año. La explotación laboral de las limpiadoras ha sido constante y en esta película se descubren algunas claves de por qué.

13. *En un mundo libre (2007)*

Esta magnífica película trata dos temas en uno. El primero, el problemas de las empresas de trabajo temporal y, el segundo, el problema de los trabajadores inmigrantes. En el primero se refleja bastante bien la necesidad de que las ETTs estén reguladas (no digo más para no hacer spoilers). Sobre el segundo tema os podéis imaginar... Muy recomendable y más teniendo en cuenta que es británica y el tema del brexit puede verse reflejado a pesar de que la película es 10 años anterior.

14. *La sal de la tierra (1954)*

Esta película es una joya para todos los que tenemos que explicar derecho sindical. Expone de forma sublime los problemas clásicos de una huelga, la convocatoria, el esquirolaje, incluso en 1954 trata problemas como el machismo en el movimiento obrero, etc... Lo mejor de todo es que no es una superproducción, ni siquiera tiene actores profesionales sino los propios trabajadores del sindicato que la produce.

15. *Le capital (2012) de Costa Gavras*

Película que analiza de pleno con las causas de la crisis económica (2008) y los problemas de nuestro sistema económico. Uno de los más graves: los incentivos a corto plazo. La obra no va sobre trabajadores sino sobre directivos de grandes empresas. La película



explica de forma sublime como los bonus salariales vinculados a stock options pueden ser un incentivo perverso que perjudique, no solo a trabajadores, sino a la propia empresa.

16. *El empleo del tiempo (Laurent Cantet, 2001)*

Sobre la desesperación del desempleo. Sobre la “violencia” que percibe un trabajador cuando se le despida. Sobre la construcción de nuestra personalidad alrededor de un puesto de trabajo...

17. *Electric Dreams. Capítulo 1×10. Serie de televisión*

Esta serie de 10 capítulos es magnífica. Basada en cuentos del autor de ciencia ficción Philip K. Dick, me parece impresionante. Sin embargo, aquí solamente recomiendo el capítulo 10 que además de ser el mejor de la serie (son capítulos independientes), está totalmente relacionado con el mundo del trabajo la robotización, los wereables, los sindicatos y sobre todo el racismo.

18. *Black Mirror. Capítulo 3×01. Serie de televisión*

Black Mirror también es una serie, es la versión “comercial” de Electric Dreams, también basada en el autor Philip K. Dick, pero en mi opinión edulcorada para todos los públicos. Este capítulo está relacionado con la reputación *online* de los ciudadanos (la posibilidad de valorar con estrellas a todo el mundo y que esa valoración te permita o no encontrar trabajo tener un apartamento alquilar un coche, etc). La valoración por parte de clientes como forma de controlar a los trabajadores es cada vez más usual. Esta película puede ayudar a comprender cómo.

3. CONCLUSIONES

En este trabajo se propone la utilización del cine en la asignatura de Derecho del Trabajo con tres objetivos

- 1) Trasmisión de conocimientos o ideas complejas de la asignatura –ej. negociación colectiva, cierre patronal, funciones del Derecho del Trabajo–.
- 2) Elemento motivacional que consiga despertar el interés del alumno por la asignatura y, concretamente, por determinadas partes de ella –parte de Derecho del Trabajo colectivo–.
- 3) Mejorar la retención de conocimientos expuestos en la asignatura a largo plazo.

Sin embargo, no se propone su uso, como muchas veces se hace, como una práctica complementaria o como visualización grupal en clase, sino como bibliografía complemen-



taria insertada en el programa de la asignatura. De esta forma, el alumno puede consultar, además de la bibliografía obligatoria –manuales de Derecho– la referencia cinematográfica indicada en el programa. Ello permite que aquellos alumnos que lo deseen puedan recurrir a este recurso sin que con ello se perturbe el tiempo de clase dedicado a explicaciones teóricas.

En cualquier caso, también se puede complementar dicha fuente bibliográfica con una práctica. La metodología propuesta en este caso es que los alumnos visualicen en tiempo no lectivo y de forma grupal varias películas. El profesor previamente deberá indicar una serie de preguntas a los alumnos con objeto, no de evaluarlos, sino de conseguir, con las preguntas, que los alumnos se centren en los elementos más relevantes de la película. Posteriormente, en clase se debate sobre dichos aspectos.

En fin, como se ha dicho, la lista propuesta tiene por objeto complementar cada uno de los principales temas de la asignatura con una o varias películas. Ello permite al alumno no solamente adquirir conocimientos sino vivirlos a través de una historia y empatizar con sus personajes, adquiriendo con ello no solo conocimientos sino experiencias que motivan su estudio y análisis así como su retención a largo plazo. Las experiencias de este profesor con esta metodología así lo avalan.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ GONZALEZ, E., “El cine como recurso docente aplicable a la enseñanza del derecho administrativo”, *Revista jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 11, 2015, pp 97-108.
- BERZOSA LÓPEZ “La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho”, Aranzadi, 2013.
- DALE, E., “Methods for analysing the content of Motion Pictures” *Journal of Educational Sociology*, 6, 244-250, 1932.
- PAC SALAS, D., El cine como herramienta de aprendizaje en el aula. Claves de una experiencia docente multidisciplinar en el ámbito económico”, *RIO*, 10, 2013.
- PÉREZ LÓPEZ y LÓPEZ MIELGO, “Metodología docente para la enseñanza de los recursos humanos: el uso del cine”, *Aula Abierta*, 35, 1, 2007, 63-76.
- SALAZAR BENÍTEZ, “La enseñanza del Derecho Constitucional a través del cine”, *IJERI*, 4, 2014, 41-60.



PLATAFORMAS VIRTUALES Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES



CAPÍTULO 1

EL VÍDEO *ONLINE* COMO RECURSO DINAMIZADOR EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Juan C. ASENSIO-SOTO

*Profesor colaborador de Máster en Profesorado
Universidad Católica de Valencia*

Dra. Inmaculada LLIBRER ESCRIG

*Profesora del departamento de Contabilidad y Finanzas
Universidad Católica de Valencia*

RESUMEN: La irrupción de las nuevas tecnologías en el ecosistema educativo universitario están cambiando los paradigmas del aprendizaje. La universidad del futuro será más digital y por tanto distinta a como la conocemos. En la presente investigación se ha tratado de analizar la utilización del vídeo *online* como recurso dinamizador en el ámbito universitario, y conocer cómo es percibido por profesores y alumnos. El proceso parte de una revisión de la literatura para explicar los fundamentos subyacentes del campo de investigación. El marco teórico se utiliza como base para el planteamiento de la investigación. La estrategia metodológica se realiza mediante un método de investigación cualitativa y cuantitativa. La muestra corresponde a docentes pertenecientes a distintas universidades relacionados con el mundo del derecho y la economía, así como alumnos/as de la misma área. Los resultados obtenidos muestran como el uso del vídeo es percibido de forma muy positiva por parte de profesores y alumnos, coincidiendo en una amplia mayoría en que su uso facilita la comprensión de la materia. Algunas de las conclusiones que se extraen de la investigación sobre el uso del vídeo *online*, es la posibilidad que ofrece de transmitir información en el momento, lugar y tiempo deseado, lo que le aporta un gran valor para su uso en docencia.

PALABRAS CLAVE: TIC; vídeos *online*; docencia universitaria; plataformas virtuales; Flipped Classroom.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad avanza de forma rápida y cambiante, y con ella debe cambiar la educación, los centros educativos y la comunidad educativa, con el objetivo de adaptarse a la nueva realidad.

Entre las diferentes herramientas pedagógicas, el uso del Flipped Classroom como elemento innovador y propulsor de la educación está experimentando un crecimiento muy relevante (DANS, 2009), siendo cada vez más utilizado en los centros docentes, reconvirtiendo el modelo tradicional de enseñanza y la manera de difundir conocimientos de dentro a fuera del aula.



El vídeo didáctico, como recurso dentro del Flipped Classroom, surge como una necesidad por parte del profesorado como apoyo en su práctica docente (MORALES RAMOS & GUZMÁN FLORES, 2015). El vídeo es uno de los recursos que mejor se adapta a las nuevas generaciones debido a su impacto audiovisual y al dinamismo en la transmisión de información.

Para conseguir un buen uso de esta herramienta es importante que los profesores estén bien preparados para su correcta utilización y por lo tanto, desarrollen unas buenas competencias digitales (BATES & EPPER, 2004), donde las tecnologías cobran una importancia clave para alcanzar el éxito en el proceso enseñanza-aprendizaje

En el presente trabajo se pretende conocer qué percepción tienen profesores y alumnos, dentro del ámbito universitario, del uso del vídeo *online* como herramienta didáctica con la finalidad de analizar los distintos puntos de vista que pudieran existir. Conocer sus usos y funciones más decisivos, y de qué manera puede aportar más valor a la hora de transmitir conocimiento.

1.1. Metodología

El proceso parte de una revisión de la literatura para explicar los fundamentos sirviendo de base para el planteamiento de la investigación. La estrategia metodológica se realiza mediante un método de investigación cualitativa, que se centra en las percepciones e interpretaciones de la realidad (CORBETA, 2003) y el método de investigación cuantitativo, en el que se utilizan métodos matemáticos y estadísticos para analizar los datos (BRYMAN, 2015).

La muestra corresponde a docentes pertenecientes a distintas universidades relacionados con el mundo del derecho y la economía, así como alumnos/as de la misma área. Los datos de la investigación cualitativa son los referidos a la transcripción y análisis de las opiniones obtenidas en las encuestas con preguntas abiertas. Los datos cuantitativos se obtuvieron mediante el análisis de los cuestionarios con preguntas de elección única o de elección numérica en escala lineal. Los resultados obtenidos de alumnos y profesores se analizaron de forma independiente por un lado, pero también se han compararon y analizado entre sí. Finalmente, se realiza análisis y discusión para tratar de dar respuesta a la investigación, brindando sugerencias que pudieran aportar valor a la comunidad educativa.

1.2. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es analizar el uso del vídeo *online* como recurso dinamizador en el ámbito universitario desde la perspectiva del docente y del alumnado. Partiendo del objetivo principal, se pretende conseguir una serie de objetivos secundarios como son los siguientes:

- Conocer el nivel de aceptación por parte de docentes y alumnos/as.



- Comparar los distintos puntos de vista de entender un mismo recurso.
- Conocer las fortalezas e inconvenientes que conlleva su aplicación.
- Analizar distintas consecuencias como el posible absentismo a clase del alumno.
- Determinar si el uso del video se adapta mejor a un tipo de contenido teórico o práctico.

1.3. Delimitaciones

El propósito no es probar ninguna hipótesis, sino explorar los distintos puntos de vista que tienen profesores y alumnos sobre el uso de tecnologías en el aula, en este caso, del uso del vídeo. Los datos empíricos recopilados se limitan a nuestros encuestados en este estudio, pertenecientes a distintas universidades y los cuales han aceptado participar en esta investigación. La delimitación también es geográfica, ya que se centra en participantes de universidades situadas principalmente en Barcelona y Valencia.

2. ANTECEDENTES

El origen del Flipped Classroom o aula invertida, va unido directamente con la utilización del vídeo *online* como recurso didáctico. Fue en 2007 cuando un par de docentes en química llamados Jonathan Bergmann y Aaron Sams, trabajando de forma aislada usaron herramientas como documentos en PowerPoint narrados con el objetivo de publicarlos en YouTube u otras plataformas de internet. De esta forma podían ser vistas por los alumnos/as desde el lugar donde se encontraran ya que éstos viajaban mucho por motivos diversos (competiciones deportivas, eventos, etc...). El resultado fue que los estudiantes pudieron cumplir y seguir todas las clases de forma habitual y al mismo tiempo, comenzaron a interactuar y participar más en clase disponiendo de más tiempo para emplear en dudas de manera más flexible. De esta forma los estudiantes recibieron una atención más individualizada. (HAMDAN & MCKNIGHT, 2013).

Si bien, unos años antes, en el 2000, la revista *The Journal of Economic Education* publicó *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment*, trabajo de investigación en el que se menciona la herramienta del Flipped Classroom como una manera de crear un entorno de aprendizaje inclusivo, justificando que el aprendizaje tradicional dentro del aula se desplazaba fuera de ella y como el uso de las tecnologías proporciona nuevas oportunidades de aprendizaje a los estudiantes. (LAGE, PLATT, & TREGLIA, 2000).

En lo que se refiere al uso del vídeo, los primeros datos con fines educativos se remontan a principios de la década de los 80 (GOBO, 2008). Anterior a esta década se pueden encontrar algunas iniciativas en este aspecto pero el alto coste y la dificultad que entrañaba hacían de este recurso una herramienta muy limitada a la sociedad (SHRUM, DUQUE, & BROWN, 2005).

La evolución de los sistemas audiovisuales y su economicidad, permiten a los centros docentes acceder a los recursos necesarios para la elaboración de proyectos de esta índole



con más facilidad, convirtiéndolo en un recurso muy atractivo para la educación y con posibilidades infinitas. Por tanto, es importante que la tecnología sea cercana y accesible tanto para el profesorado y como para el alumnado (CABRERA ALMENARA, 2005).

Un correcto uso del vídeo en el aula podría suponer innumerables ventajas tanto para el docente como para los alumnos. Según DE JUAN (1996), existe una mejora en la calidad del tiempo desempeñado en la docencia, y por tanto una mejora en la capacidad de retención de datos, alcanzando el 20% de la información de lo que escucha, el 30% de lo que ve y el 50% de lo que ve y escucha.

2.1. Competencias y capacidades

La recomendación europea de 2006 señala la competencia digital como una competencia básica fundamental, y la define como:

“La Competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet” (Recommendation of the European Union and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC), 2006).

Por lo tanto, procede que el docente se cuestione la necesidad de valorar el perfil de cada estudiante al que se dirige y no caer en emplear las mismas dinámicas con todos los alumnos por igual, o conocer cuáles son algunas de las características relevantes de los alumnos más capaces con el objetivo de reconocer su perfil y adaptar la metodología (WEBB, GORE, AMEND, & DEVRIES, 2007):

Para ello, las características más relevantes en los docentes dentro de este entorno de aprendizaje como es el aula invertida son las siguientes (BERGMANN & SAMS, 2014):

- El docente debe conocer los contenidos.
- El docente debe ser capaz de manejar su clase de forma no lineal.
- El docente tiene que reconocer cuando no sabe una respuesta a la pregunta formulada por los alumnos y debe estar dispuesto siempre a buscar la solución con ellos.
- El docente debe estar capacitado para ceder el control del proceso de aprendizaje de los alumnos.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El guion de preguntas realizado para el cuestionario dirigido tanto a profesores como a alumnos se ha utilizado una metodología mixta, predominando la investigación sobre la cualitativa. La información referida a la investigación cualitativa se obtendrá mediante la



realización de una serie de preguntas semiestructuradas dentro del cuestionario a profesores y a alumnos.

Los datos cuantitativos se obtuvieron, tanto de profesores como de alumnos, utilizando sendos cuestionarios con preguntas de elección única. En la encuesta a los alumnos también se incorpora una escala lineal donde valorar de uno a diez a diferentes cuestiones que se les plantea.

La información obtenida por las distintas metodologías se analizaron de forma independiente, para luego poder comparar los resultados.

3.1. Sujetos de estudio y característica de la muestra

Los sujetos de estudio fueron profesores de distintos departamentos relacionados con el ámbito de la economía y el derecho de distintas universidades como son la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), la Universidad de Valencia (UV), la Florida Universitaria de Valencia y la Universidad Católica de Valencia (UCV), teniendo un ámbito importante y representativo en la Comunidad Valenciana y Cataluña. Por otro lado, los alumnos pertenecen al primer año de grado en las carreras de Derecho y Administración y Dirección de Empresas con carácter presencial de la Universidad Católica de Valencia (UCV).

De las cinco universidades que han colaborado, han participado en la investigación un total de 28 docentes (17 hombres y 11 mujeres) cumplimentando el cuestionario en su totalidad. La selección de los alumnos se realizó entre los alumnos presenciales en el aula y en horario de clase. Los entrevistados dieron su consentimiento para ser incluidos en el estudio. En total participaron 37 alumnos. En relación con el género, 22 de ellos eran varones y 15 mujeres.

3.2. Recogida de datos

Las encuestas fueron enviadas por correo electrónico a los profesores de manera individualizada. A los alumnos se les proporcionó el enlace de manera presencial en el mismo aula para que respondieran en ese mismo momento desde sus ordenadores, durante la hora de clase, y proporcionándole las instrucciones necesarias. Al mismo tiempo, se les envió por correo electrónico a los alumnos que no asistieron a clase para buscar una amplia participación y la mayor muestra posible. Una vez obtenidas todas las respuestas, se procedió al análisis de los datos.

3.3. Modelo de encuesta

El modelo de encuesta ha seguido los siguientes parámetros. Tanto para los profesores como para los alumnos han sido preguntas de elección única y preguntas cortas.



La encuesta mantiene una serie de preguntas coincidentes tanto para profesores como para alumnos con el objetivo de poder analizar y comparar las distintas respuestas. En concreto, todas las preguntas formuladas a los profesores, son de igual forma planteadas a los alumnos, por el contrario, hay una serie de cuestiones que sólo se preguntan a los alumnos. Las razones son la necesidad de profundizar en sus opiniones como receptores del aprendizaje y por tanto para el buen desarrollo de la investigación. Algunas de estas preguntas se realizan con respuesta a escala lineal donde valoran de uno a diez diferentes cuestiones que se les plantean.

3.4. Fórmulas y tipos de gráficos

Las distintas fórmulas matemáticas y tipos de gráficas utilizadas en la investigación para obtener y representar los datos serán las siguientes: media aritmética, el error típico de la media, diagrama de barras, diagrama de sectores y diagrama de líneas.

4. ANÁLISIS DE LA MUESTRA

Las encuestas se comenzaron a distribuir el 1 de abril de 2018 y finalizó la recopilación de datos el 11 de mayo de 2018 para los profesores, y el 17 de mayo de 2018 para los alumnos. A lo largo de este periodo se procedió al envío de los cuestionarios a cada docente de manera individual mediante correo electrónico.

En el caso de los alumnos se redujo a estudiantes de primer año de grado en Administración y Dirección de Empresas, y Derecho pertenecientes a la Universidad Católica de Valencia. De manera presencial y con la ayuda de la profesora responsable de la asignatura, se les facilitó un enlace para que desde los ordenadores de clase pudieran contestar a la encuesta. A los estudiantes que no asistieron ese día, se les envió individualmente a su correo electrónico.

La muestra final recopila un total de 28 encuestas a profesores pertenecientes a las 5 universidades anteriormente mencionadas, y a 37 alumnos de la Universidad Católica de Valencia. Una muestra que consideramos significativa como toma de contacto para un trabajo de investigación inicial y con capacidad para profundizar de una manera más significativa en investigaciones futuras.

5. RESULTADOS

Los resultados obtenidos después de analizar las encuestas planteadas a docentes y alumnos/as son las siguientes:



5.1. En relación al docente

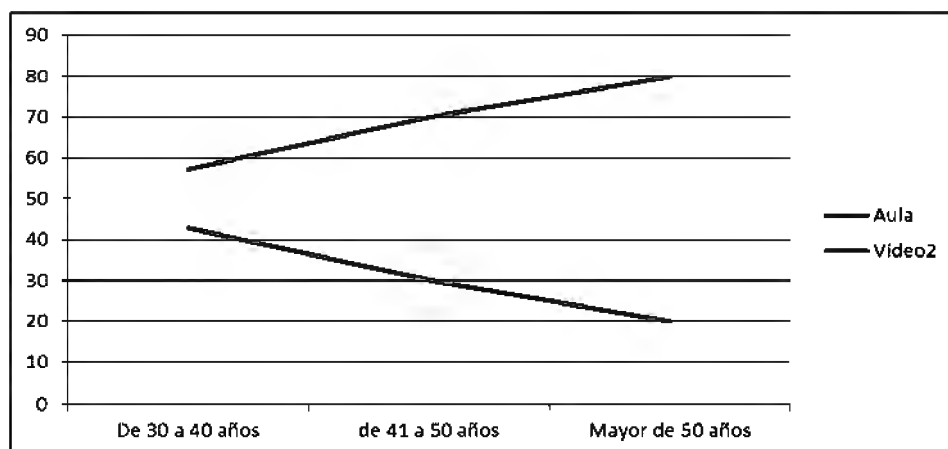
El perfil del docente que ha participado es el siguiente: profesor universitario, dentro del ámbito del derecho y la economía, mayor de 40 años. La participación por género se reparte en un 62,1 % varón y un 37,9 % restante mujer. La muestra final fue de 28 docentes.

El 100 % de los profesores/as opinan que el vídeo realmente proporciona un valor añadido importante en docencia, favoreciendo la asimilación de conocimientos a los alumnos/as. Respecto a su uso en función del tipo de asignatura, un 89,65 % piensa que el vídeo es una herramienta válida para cualquier materia, independientemente del contenido. Bien es cierto que un 59,3 % opina que su función se incrementa en asignaturas de índole práctico y un 40,7 % para contenidos teóricos.

En un 81,5 %, los docentes manifiestan que la formación recibida de forma presencial aporta más información y conocimientos que la recibida íntegramente de forma *online* a través de vídeos. Es importante destacar que, desagregando los datos por rango de edad, la opinión de los docentes origina una tendencia interesante de estudiar (*ver gráfico 1*). Si bien en los docentes mayores de 50 años, sólo el 20% está a favor del uso del vídeo *online* por encima de la formación recibida en el aula, en el siguiente rango de 41 a 50 años, el porcentaje aumenta a un 30% y en el intervalo de 30 a 40 años los valores ascienden a un importante 42,85%. Será interesante continuar observando esta tendencia en los próximos años.

Teniendo en cuenta la mejora continua de las nuevas tecnologías, y que las generaciones presentes y futuras han crecido con ellas, podríamos pensar que el futuro pasa por un cambio en la función o el rol del docente, pasando de ser el emisor principal a ser un acompañante en el proceso de aprendizaje del alumno.

Gráfico 1. Comparativa entre rangos de edad en función del vídeo y el aula.



Fuente. Elaboración propia.



El posible absentismo del alumno en el aula como consecuencia de disponer del material en vídeos *online* es algo que preocupa a los docentes, ya que el 71,4 % piensa que puede propiciar que el alumno deje de ir con la misma frecuencia a clase. El 28,6 % cree que no tiene consecuencias en la asistencia al aula.

Por último, a los docentes que han utilizado el vídeo en sus clases, se les ha preguntado sobre su experiencia, y por tanto si la recomiendan. El 96,4 % de los profesores tiene claro que aconsejaría su uso a un compañero/a.

5.2. En relación al alumnado

El perfil del alumno/a que ha participado es el siguiente: chico (varón 59,5 % y mujer 40,5 %), menor de 20 años (75,7 %), y estudiante de primer año de grado de Administración y Dirección de Empresas y Derecho en la Universidad Católica de Valencia. La muestra final fue de 37 alumnos.

Al igual que los docentes, el 100% del alumnado manifiesta su convencimiento de que el uso del vídeo les aporta un valor añadido en su aprendizaje como complemento a su formación.

De la misma forma, piensan que el vídeo es una herramienta válida independientemente del tipo de asignatura que sea, aunque una ligera mayoría del 54,1%, piense que es más útil para asignaturas de tipo cuantitativo. En un sentido parecido, se les pregunta a los alumnos qué piensan sobre la utilidad del vídeo a la hora de cubrir carencias y dudas referidas en dos ámbitos más concretos. Por un lado, en las asignaturas que requieran de actividades prácticas y/o de resolución de problemas y por otro, en asignaturas de contenido único teórico. Un 94,6% se decanta por el uso del vídeo en materias de carácter práctico.

Sobre la pregunta de si el vídeo les aporta más información que la clase presencial, un 75% de los alumnos valora como más importante la formación recibida en clase que la que recibe a través del vídeo. Por lo tanto, conciben el vídeo como un recurso de gran utilidad pero complementario al aula. Desagregando los datos en función de la diferencia de edad o por intervalo generacional, se observa de manera muy ligera que ese porcentaje a favor de la clase presencial va decreciendo a medida que la edad del alumno es menor. El intervalo o de 21 a 30 años el apoyo al vídeo es de solo el 16,7% y asciende al 28,57% en el tramo de edad de menores de 20 años. A menor edad, el apoyo al vídeo en la red aumenta y viceversa.

Por último, destacar los datos referidos al posible absentismo del alumno al aula. El 69 % de los alumnos piensan que sí puede incrementarse el absentismo a clase debido a disponer del vídeo de una forma *online* (ver gráfico 2). El porcentaje es muy similar al de los profesores que era de un 71,4%. Un 31 % del alumnado cree que no tendría consecuencias respecto a la asistencia al aula.

Gráfico 2. Absentismo del alumno a clase.

Fuente. Elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se pueden extraer de la investigación serían las siguientes:

- El vídeo *online* es una herramienta muy valorada tanto por docentes como por los alumnos.
- El uso del vídeo *online* favorece las competencias del alumnado.
- Favorece la mayor comprensión y asimilación de conocimientos. La posibilidad de poder acceder a la información de clase en cualquier momento, las veces que lo necesiten y desde cualquier lugar, son elementos clave para el alumno.
- El uso del vídeo *online* se entiende como un complemento a la labor del docente y no como un sustituto.
- La figura del docente pasa por un cambio del rol tradicional de emisor de conocimientos a ser un acompañante del alumno en su proceso de aprendizaje.

7. BIBLIOGRAFÍA

- AARON SAMS, J. B.: The Four Pillars of F-L-I-P. *FLIP Learning*, 2014.
- BARTOLOME PINA, A.: Blended Learning. Conceptos básicos. *Revista de Medios y Educación*, 11, 2014.
- BATES, T. y EPPER, R.: *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología : buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: Editorial UOC, 2004.
- BERGMANN, J. y SAMS, A.: *Dale la vuelta a tu clase*. Ediciones SM, 2014.



- BRAVO, J.: Rendimiento de los videogramas de alta potencialidad expresiva. *Comunicación y pedagogía*, 23-26, 1994.
- BRYMAN, A.: *Social Research Methods*. Oxford: OUP Oxford, 2015.
- CABERO, J.: *Tecnología educativa: Utilización didáctica del vídeo*. Barcelona: PPU, 1989.
- CABRERA ALMENARA, J.: Las tic y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la educación superior*, 91, 2005.
- CEBRIAN DE LA SERNA, M.: Los vídeos didácticos: claves para su producción y evaluación. *Revista de medios y educación*, 31-42, 1994.
- CORBETA, P.: *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill Interamericana de España S.A.U., 2003.
- DANS, E.: Educación *online*: plataformas educativas y el dilema de la apertura. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 23, 2009.
- DE JUAN, J.: *Introducción a la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Dykinson, 1996.
- FERRERO GRAVIÉ, R.: Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Enseñando a aprender, aprendiendo a enseñar: el aprendizaje cooperativo*. Baja California, México, 2007.
- FOWLER, B.: Taxonomía de Bloom y el pensamiento crítico. *Community College*, 2000.
- FREEMAN, C. y SCHILLER, N.: *Case Studies and the Flipped Classroom*. 2013.
- FULTON, K.: Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 12-17, 2012.
- GIBERGANS BÀGUENA, J.; GIL ESTALLO, A. y Rovira Escofet, C.: *Estadística*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 2009.
- GOBO, G.: *Doing ethnography*. Sage Publications, 2008.
- GÓMEZ-PUIG, M.: Estrategias de innovación docente para mejorar el rendimiento académico en los grupos de estudiantes de bajo rendimiento. *Oikonomics*, 2017.
- HAMDAN, N. y MCKINGHT, P.: A white paper based on the literature review titled a review of Flipped Classroom. 3, 2013.
- HAMRE, B. y PIANITA, R.: Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children. *Child Development*, 949-967, 2005.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R.: Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 67-73, 1999.
- LAGE, M.; PLATT, G. y TREGLIA, M.: Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 32, 2000.
- LOWELL BISHOP, J. y VERLEGER, D.: *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. Atlanta, 2013.
- MARTÍNEZ, F.: Configuración de los vídeos didácticos. *Apuntes en educación. Nuevas tecnologías*, 13-15, 1991.
- MORALES RAMOS, L. y GUZMÁN FLORES, T.: El vídeo como recurso didáctico para reforzar el conocimiento. *XXIII Encuentro Internacional de Educación a Distancia*. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara, 2015.



- RINCÓN, M.: El perfil docente ante la incorporación de las TIC en la educación. *e-Formadores*, 5-6, 2015.
- SHRUM, W.; DUQUE, R. y BROWN, T.: Digital video as research practice: Methodology. *Journal of Research Practice (JRP)*, 1-19, 2005.
- TOURÓN, J.: Igualdad, eficacia y excelencia. Retos del sistema educativo ante la sociedad del conocimiento. *Actas del IV Congreso de Economía Navarr*, 2014.
- TOURÓN, J., y SANTIAGO, R.: El modelo flipped learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de educación*(368), 219, 2015.
- VILCHES, L.: *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona: Paidós, 1993.
- VIÑALS BLASCO, A.; CUENCA AMIGO, J.: El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación*, 103-114, 2016.
- WEBB, J.; GORE, L.; AMEND, E., y DEVRIES, A.: *A Parent's Guide to Gifted Children*. Scottsdale, AZ, *Great Potential Press*, 2007.



CAPÍTULO 2

EL PROTOCOLO DE ACCESO AL AULA AVIP EN LOS CENTROS ASOCIADOS DE LA UNED: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA EN LA GRABACIÓN DE LA TUTORÍA DE UNA ASIGNATURA DE GRADO¹

Encarnación ABAD ARENAS

*Profesora Ayudante Doctora / Departamento Derecho Civil
Profesora-Tutora del Centro Asociado UNED de Nou Barris (Barcelona)
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

María Fernanda MORETÓN SANZ

*Profesora Titular de Universidad / Departamento Derecho Civil
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

RESUMEN: En la actualidad, la UNED con la pretensión de proporcionar a su alumnado un servicio de apoyo y de orientación en sus estudios de Grado, está utilizando de forma simultánea en sus Centros Asociados dos modalidades tutoriales para la preparación por sus estudiantes de dichas enseñanzas. De una parte, las Tutorías de Centro, configuradas como aquellas tutorías realizadas de forma presencial en un aula del propio Centro Asociado, con una duración aproximada de 60 minutos, que son impartidas por Profesores-Tutores y destinadas a los alumnos matriculados en la asignatura de que se trate y, de otra, las Tutorías de Campus, que son las transmitidas por medio de la utilización de las Aulas AVIP, con la finalidad de facilitar la tutorización de forma simultánea desde ese Centro a estudiantes pertenecientes a otros Centros Asociados o Aulas del Campus.

En ambos supuestos, para que los alumnos puedan acceder a la grabación de la clase impartida que deseen escuchar o visionar en cualquier momento desde la plataforma Alf, el Profesor-Tutor deberá realizar la grabación de su tutoría a través de la página de INTECCA de la UNED a la plataforma de las aulas AVIP y, finalizada su grabación deberá proceder a grabar y copiar la URL, con la pretensión de que dicha grabación quede cargada en el repositorio del Profesor-Tutor en INTECCA.

PALABRAS CLAVE: Tutoría de Campus; Profesor-Tutor; AVIP; Grabaciones; Alumnos.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como finalidad señalar cuáles son las funciones docentes de carácter específico que deben desempeñar los Profesores Tutores de la UNED –ya sea

1 El presente trabajo es uno de los resultados del Grupo de Innovación Docente en Historia del Derecho GID2018-1. Coordinadora: Dra. D^a: Dolores del Mar Sánchez González. Acrónimo: GIDHISDER.



en la modalidad presencial o en la de campus– de conformidad con lo establecido en el Real Decreto 2005/1986, de 25 de septiembre, sobre régimen de la función tutorial en los Centros asociados de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y, en Real Decreto 1239/2011, de 8 de septiembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Además, se analiza la repercusión que ha originado la utilización de los materiales multimedia de que dispone la UNED, evidenciándose con ello, la potencialidad que esta tecnología ha generado –por medio de las grabaciones–, al contener un amplio abanico de materiales de carácter multimedia que son altamente valorados por los estudiantes de esta institución.

También, se alude a la plataforma AVIP y a la diferente tipología de aulas que contiene, diferenciando y enfatizando las ventajas que éstas presentan en la enseñanza a distancia. Así, como a la Cadena Campus y a la repercusión que ésta presenta en las tutorías UNED, debido a que permite que los alumnos UNED que se encuentren conectados por Streaming se comuniquen a través del chat y, además, al tratarse de un repositorio integrado por distintas grabaciones, ello permite que el alumnado pueda reproducirlas cuando estime oportuno.

Para finalizar, se hace una breve referencia a la App desarrollada recientemente por INTECCA. App que posibilita a cualquier alumno que disponga de un dispositivo móvil, a acceder al repositorio AVIP, sin necesidad de disponer de un ordenador.

2. MÉTODO

El Real Decreto 2005/1986, de 25 de septiembre, prevé como funciones de carácter específico en su artículo 2 que “– Orientar a los alumnos en sus estudios, siguiendo los criterios pedagógicos del correspondiente Departamento de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. – Aclarar y explicar las cuestiones relativas al contenido de las materias cuya tutoría desempeña, resolviendo las dudas de los alumnos en su estudio. – Participar en la evaluación continua de los alumnos, informando a los Profesores de la sede central acerca de su nivel de preparación. – Colaborar en la labor de los Departamentos a los que estén encomendadas las disciplinas sobre las que ejerza la tutoría, en los términos que establezcan los planes anuales de los mismos. – Realizar investigación bajo la dirección del Departamento correspondiente o colaborar en la que éste lleve a cabo, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley de Reforma Universitaria y en los Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia”.

Por su parte, el Real Decreto 1239/2011, de 8 de septiembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, precisa en su artículo 137.1 que son las funciones docentes del profesor-tutor de la UNED son básicamente:



“a) Orientar al estudiante en sus estudios, aclarar y explicar las cuestiones relativas al contenido de las materias cuya tutoría desempeñan, siguiendo las directrices del Departamento. b) Informar al profesor responsable de cada asignatura del nivel de preparación de los estudiantes”.

Lo anterior comporta, lógicamente, que el Profesor-Tutor al desempeñar sus funciones utilice los medios tecnológicos de comunicación que la UNED adopte en su modelo educativo.

A mayor abundamiento, conviene precisar que el Estatuto de Profesor-Tutor de la UNED, aprobado en el Consejo de Gobierno de 30 de abril de 2013, define en su artículo primero la figura del Profesor-Tutor como “aquél que es un miembro docente de la comunidad universitaria de la UNED, cuya vinculación con la misma es la establecida en el Real Decreto regulador de la función tutorial. Desempeña sus tareas docentes en los Centros Asociados y, de conformidad con lo previsto en los Estatutos de la UNED, participa en sus órganos docentes y de gobierno, así como en los de los Centros Asociados y organiza su participación y representación de acuerdo con lo previsto en la normativa que le es de aplicación y en este Estatuto”.

En este sentido, téngase presente que con la finalidad de complementar el apoyo que los alumnos reciben por medio de las tutorías impartidas por esta figura —ya presenciales ya virtuales—, se ha potenciado, por medio de los equipos de videoconferencias, las sesiones de videoconferencias por medio de las cuales los alumnos UNED pueden seguir las explicaciones dadas por los equipos de la sede central de Madrid, en relación con los contenidos y con la metodología aplicada a las distintas asignaturas que se imparten en los CA.

Lo anterior resulta innegable que se enriquece con la adquisición de equipos de videoconferencias IP como parte del equipamiento de las Aulas AVIP. Aulas que, en la actualidad, ostentan todos los CA UNED, en el marco de incorporación a los CA de los nuevos grados y de la adaptación al EEES, permitiéndose con estas aulas simultanear tutorías presenciales, actividades de extensión universitaria y cursos de verano con otros CA.

Para finalizar, y definida la figura del Profesor-Tutor, procede ahora diferenciar entre la modalidad de tutoría de campo y tutoría de centro que comprende la UNED, para las asignaturas de Grado. Tutorías que son utilizadas en función del número de estudiantes que se encuentran matriculados en una asignatura y de su distribución geográfica, con la finalidad, de proporcionar al alumnado idénticos servicios de orientación y apoyo.

De conformidad con lo anterior, por Tutoría de Centro, se entenderá aquella en la que el Profesor-Tutor (siempre que el número de estudiantes lo permita), tendrá como función: Realizar “x” sesiones de tutoría presencial en el Aula de un Centro Asociado, de una duración como mínimo de 60 minutos, pero destinadas a los estudiantes matriculados en la asignatura de que se trate y, cuya grabación será voluntaria.

Mientras que la Tutoría de Campus, será aquella en la que el Profesor-Tutor (siempre que el número de estudiantes no permita realizar la tutoría en el Centro y haya más



de 400 alumnos matriculados), tendrá como función: Realizar “x” sesiones de tutoría de una duración de 60 minutos, también de grabación voluntaria. De forma tal, que a través de estas sesiones realizadas en el aula de un Centro Asociado se facilita la tutorización de forma simultánea desde ese Centro a estudiantes pertenecientes a otros Centros Asociados o Aulas del Campus, puesto que son transmitidas por medio de la utilización de las Aulas AVIP.

2.1. Los materiales multimedia y su repercusión

Lo dicho en párrafos previos permite afirmar que la utilización de la tecnología AVIP en las sesiones de tutoría pone de manifiesto que la potencialidad de esta tecnología genera, por medio de las grabaciones, un amplio elenco de materiales de carácter multimedia que son altamente valorados por los estudiantes, debido a que en ellos el alumno encuentra una ayuda eficaz para la preparación de la asignatura.

De ahí, que sea conveniente utilizar y analizar las potencialidades que presentan todas estas tecnologías y, a la par, estudiar otras similares, con la finalidad, de que los equipos docentes elaboren orientaciones y explicaciones que faciliten a los estudiantes la preparación de los diferentes temas de sus asignaturas.

Además, se parte de la premisa de que, aunque la grabación de las orientaciones básicas sobre los contenidos teóricos de la asignatura es responsabilidad de los equipos docentes, lo cierto es que la UNED presta apoyo en esa tarea y, a la par, favorece la elaboración de materiales multimedia por parte de los equipos docentes.

De forma tal, que estas grabaciones incluso se pueden complementar con las correspondientes a las actividades prácticas, como sería el caso, por ejemplo, de casos, de supuestos, de comentarios de textos... realizadas todas ellas, en las sesiones de tutoría y, ciertamente, en cualquiera de las modalidades de tutoría previstas por la UNED.

Por otra parte, y con la finalidad de favorecer la realización de estas grabaciones por parte de los equipos docentes, la universidad deberá facilitar las aplicaciones y las herramientas informáticas, así como el soporte de los servicios de producción audiovisual de la Universidad, cuando éstos sean necesarios.

Lo anterior, parte de la premisa de que, en la actualidad, el catálogo de asignaturas integrantes de la oferta de los grados es tan amplio, que ello origina que se aborde este proyecto de forma progresiva y, lógicamente, a medio plazo. De modo que, cada año se deben ir aportando todo este tipo de materiales multimedia, con la finalidad, de mejorar las asignaturas.

En consecuencia, lo anunciado en líneas previas comporta que cada equipo docente establezca cuál es el tipo de material y formato más idóneo para el desarrollo de su asignatura. Pudiendo de esta forma seleccionar, de conformidad, con los profesores tutores correspondientes, aquellas grabaciones que ya se encuentren disponibles en el repositorio



y, que resulten de especial interés. Así, como también se podrán utilizar los materiales audiovisuales existentes en la Red.

Por último, téngase presente que las tutorías telemáticas de la UNED, se configuran como un complemento de formación para el alumnado, si bien el acceso a esta modalidad de tutoría se realiza desde el portal UNED, es decir, desde los Cursos Virtuales, que se encuentra operativo desde el inicio del curso académico o bien desde la página principal del CA y, para poder acceder es necesario introducir el identificador y la contraseña, que como norma son los datos proporcionados para poder configurar el correo electrónico UNED.

2.2. La plataforma AVIP: concepto, función y tipología

La **plataforma AVIP**, se trata de una Plataforma Audiovisual sobre tecnología IP que proporciona “presencialidad virtual”, quedando circunscrita su funcionalidad a que desde cualquier Centro o Aula se pueda acceder a las actividades presenciales de cualquier otro Centro o Aula como si el alumno estuviese presente, es decir, por medio de las Aulas AVIP. Además, téngase presente que desde cualquier punto con conexión a Internet los alumnos podrán tener accesibilidad a los diversos servicios –ya sea en tanto directo (es decir, Tutoría en Línea) como en diferido (es decir, Cadena Campus), a la par, de que contiene un buscador único de Contenidos Digitales (es decir, el Repositorio de Contenidos Digitales).

En suma, esta plataforma ha sido creada con la pretensión ofrecer a los alumnos UNED la posibilidad de tener acceso a las clases impartidas en los CA, debido a la imposibilidad que presentan la mayoría de los alumnos UNED para poder asistir a las tutorías impartidas en los distintos CA de la UNED, ya sea por la distancia hasta el centro o, por la coincidencia de la clase o tutoría con el horario laboral que tienen.

De modo que, l'AVIP ofrece tanto la posibilidad de asistir a las tutorías que se imparten desde aulas AVIP a través de Internet, como de reproducir las grabaciones cuando el alumno tenga tiempo para ello mediante la Cadena Campus.

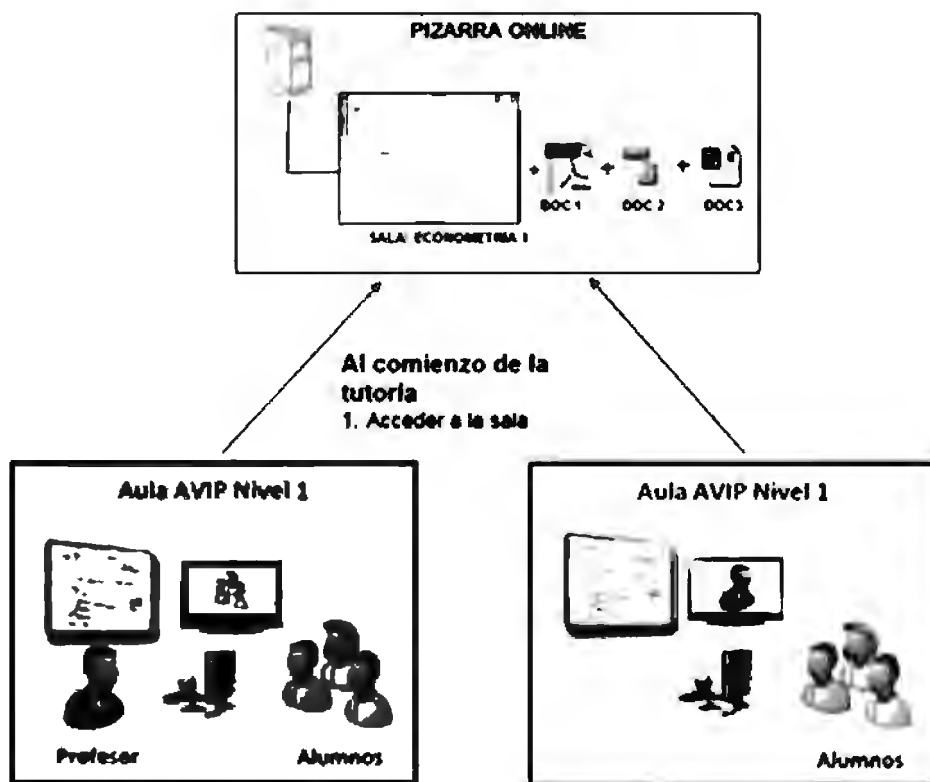
En este punto, conviene diferenciar entre las Aulas AVIP de Videoconferencias y las Aulas AVIP de Webconferencia.

En cuanto a las **Aulas AVIP de Videoconferencias**, se conciben como aquéllas que se encuentran dotadas con sistemas de videoconferencia y pizarra digital interactiva que mediante Unidades de Control Multipunto permiten interconectar varios Centros y Aulas a la vez. Si bien, el software Pizarra *Online* desarrollado por INTECCA se trata de un complemento del Aula de Videoconferencia que permite interconectar pizarras digitales garantizándose con ello la interoperabilidad del sistema.

Si bien, estas **Unidades de Control**, requieren para la correcta conexión del video y del audio entre las aulas AVIP de códecs de videoconferencia. Éstos se podrán conectar entre si o, bien por medio de la Unidad de Control Multipunto que permite conexiones concurrentes de carácter múltiple entre aulas.

Siendo lo anterior, coincidente con la metodología de trabajo en red del modelo de Campus Territoriales de la UNED. Además, se parte de la premisa de que la utilización de estas Unidades de control de Multipunto podrá solicitarse por los propios CA, los cuales deberán para ello utilizar un formulario de reserva de eventos e indicar en éste las características deseadas, es decir, si lo que se pretende es grabar, emitir en directo con chat...

Respecto a la *Pizarra Online*, conviene precisar que las Aulas AVIP de videoconferencia encuentran una doble conexión, de una parte, los códec de videoconferencia entre sí para la transmisión de video, audio y, de otra, las pizarras digitales se interconectan para la transmisión síncrona y bidireccional de anotaciones y documentos que utilice el Tutor, utilizándose para ello, el software desarrollado por INTECCA.



Fuente: (<https://www.intecca.uned.es/inteccainfo/plataforma-avip/que-es-avip/aulas-avip-de-videoconferencia/>)

Por su parte, las **Aulas AVIP de Webconferencia**, son aquéllas que se encuentran dotadas con webcam y micrófonos de ambiente conectados al ordenador del aula dónde también existe una pizarra digital de carácter interactivo.

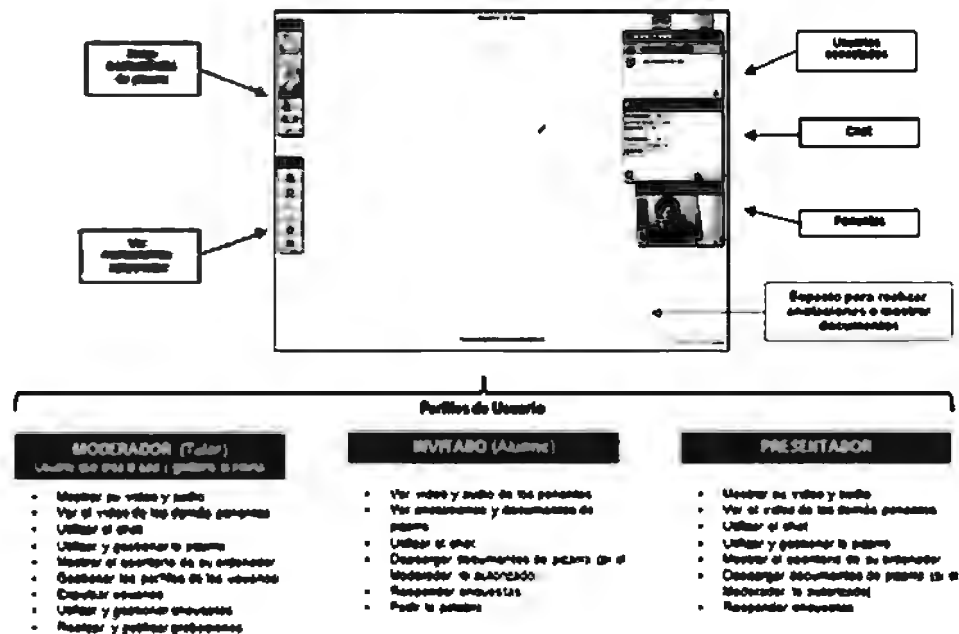


Además, mediante el software Conferencia *Online* se posibilita la interconexión de varias aulas AVIP de forma concurrente, permitiéndose con ello que los alumnos UNED se conecten desde sus propios domicilios posibilitándose así, la participación de éstos en la clase impartida.

No obstante, la diferencia primordial que presenta con la modalidad anterior radica en la calidad de video y de audio, siendo en este caso inferiores, aunque perfectamente válidos para impartir las tutorías con la calidad necesaria.

En cuanto a la **Conferencia Online**, conviene precisar que esta aplicación contiene un equipamiento hardware de bajo coste, que permite simular un Aula AVIP de videoconferencia con niveles de calidad de vídeo, audio y datos idóneos para el desarrollo de una tutoría en línea en la que el docente se desplaza a las dependencias de la UNED y puede tener alumnos en local y en remoto –si bien, estos últimos podrán encontrarse en cualquier sitio que tenga conexión a Internet–.

Además, téngase presente que estas salas de Conferencia *Online* permiten el acceso desde aLF, Moodle o desde el portal de INTECCA, permitiendo la existencia de diferentes perfiles de usuario, como son: el Moderador, el Presentador y, el Invitado. Y siendo los principales elementos de esta sala los Usuarios conectados, el Chat, los Ponentes, las herramientas de pizarra y, las Herramientas adicionales.



Fuente: (<https://www.intecca.uned.es/inteccainfo/plataforma-avip/que-es-avip/aulas-avip-de-webconferencia/>)



2.3. La repercusión de la Cadena Campus en las tutorías UNED

Por cuanto atañe a la Cadena Campus, conviene puntualizar que contiene una función doble, de una parte, permite la emisión en directo de las tutorías realizadas desde las Aulas AVIP de Videoconferencia, posibilitándose con ello, que los alumnos UNED que se encuentren conectados por Streaming se comuniquen a través del chat y, de otra, que se trata de un amplio repositorio de grabaciones que han sido realizadas, tanto desde Aulas AVIP de Video como de Webconferencia, con el objetivo de que el alumnado pueda reproducirlas cuando estime oportuno.

Además, este portal de Cadena Campus permite que el alumno realice búsquedas con distintos criterios que permitan acotar las búsquedas, es decir, fecha, autor, título, descripción, palabra clave, clasificación, etiqueta social. De ahí que, el etiquetado y los metadatos que los autores asocian a estas grabaciones sea un aspecto de carácter crítico.

Por su parte, INTECCA ha desarrollado una App intitulada “Reproductor de Recursos AVIP”, que se encuentra disponible en la actualidad para dispositivos móviles Android e iOS, cuya finalidad, se circunscribe a la reproducción de recursos AVIP.

Si bien, se trata de recursos de carácter audiovisual consistentes en sesiones que han sido publicadas en la Cadena Campus. Estas sesiones que pueden ser en directo o, bien encontrarse grabadas previamente, además, pueden consistir en tutorías, en video clases, en eventos..., que se han celebrado o se celebran en la UNED.

Además, desde el Reproductor de Recursos AVIP se pueden reproducir las grabaciones, interaccionar con el video y las anotaciones realizadas por los profesores o tutores, revisar el chat o, descargarse documentos que han sido utilizados durante la sesión.

En definitiva, en la actualidad, con este recurso cualquier alumno que disponga de un dispositivo móvil, puede acceder al repositorio AVIP, sin necesidad de disponer de un ordenador.

3. CONCLUSIONES

Las novedades introducidas por la plataforma AVIP en las distintas aulas virtuales que presenta la UNED, ha originado, de una parte, que se permita interconectar varios Centros y Aulas a la vez. De otra, que se interconecten varias aulas AVIP de forma concurrente y que los alumnos se puedan conectar desde sus domicilios con la posibilidad de participar en la clase, en beneficio del alumnado.

De modo que, en los últimos años, resulta innegable que la UNED ha realizado un considerable avance tecnológico en relación a otras instituciones en materia de plataformas e-learning, debido a que utiliza, tanto diversas modalidades de Tutoría como diversas aulas virtuales que unidas a una plataforma contienen distintas diversas herramientas de trabajo



que permiten el seguimiento, así como una tutorización *online* por parte del alumnado en los cursos virtuales concernientes a las asignaturas de enseñanzas regladas de Grado.

4. BIBLIOGRAFÍA

- UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. (1986). RD 2005/1986, de 25 de septiembre, sobre régimen de la función tutorial en los Centros Asociados de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado el 22 de septiembre de 2014 de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CENTROS%20ASOCIADOS/NORMATIVA_PROFESORES_TUTORES/REAL%20DECRETO%202005-1986%20%28DOC.%20I%29.PDF
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. (2011). RD 1239/2011, de 8 de septiembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado el 30 de marzo de 2019 de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/SECRETARIA/NORMATIVA/UNED/ESTATUTOS%20UNED.PDF
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. (2012). Orientaciones adicionales sobre modalidades de Tutoría en los Grados. Documento aprobado en Consejo de Gobierno de 7 de marzo de 2012. Recuperado el 30 de marzo de 2019 de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/SECRETARIA/NORMATIVA/TUTORES/ACUERDO_MODALIDADES_DE_TUTOR%C3%8DA_EN_LOS_GRADOS_C_GOB_7_MARZ_2012.PDF
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. (2014). Estatuto de Profesor Tutor de la UNED. Incluye las modificaciones aprobadas por el Consejo de Gobierno el 1 de julio de 2014 y el 4 de octubre de 2016. Recuperado el 30 de marzo de 2019 de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/SECRETARIA/NORMATIVA/TUTORES/ANEXOIICOMPLETO-2.PDF



CAPÍTULO 3

PRÁCTICAS JURÍDICAS UTILIZANDO LA REALIDAD VIRTUAL

Benjamí ANGLÈS JUANPERE

*Profesor de Derecho Financiero y Tributario
Universitat Oberta de Catalunya (UOC)*

RESUMEN: Entre las múltiples herramientas tecnológicas aplicables a la docencia tenemos la realidad virtual. Mediante la misma, es posible hacer participar a los estudiantes en experiencias prácticas en el ámbito de la enseñanza virtual. Aun así, la complejidad y requisitos de esta tecnología hacen que sea necesario evaluar muy bien su uso, así como tener en cuenta el perfil de los estudiantes.

Vistas las distintas experiencias de realidad virtual aplicadas a la enseñanza superior, se analizará la que realiza la *Universidad a Distancia de Madrid* (UDIMA) con los estudiantes del Grado de Derecho, consistente en realizar prácticas virtuales de un juicio. A partir de esta experiencia, se podrán constatar las ventajas e inconvenientes de la realidad virtual, y formular algunas conclusiones sobre sus efectos en la actividad formativa y la motivación de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Docencia; Derecho; Realidad Virtual; Second Life; Prácticas Jurídicas.

1. INTRODUCCIÓN

La realidad virtual no es algo del futuro, sino que actualmente ya está en nuestras vidas. Ciertamente, con unas gafas 3D hoy en día ya es posible sumergirse en entornos digitales y recrear actividades diversas, especialmente lúdicas, pero también podemos encontrar actividades educativas. En este sentido, dentro del uso de las TIC en la enseñanza, la realidad virtual supone una revolución en los métodos pedagógicos de diseño de las nuevas actividades formativas, dado que va más allá de la “simple” incorporación de herramientas y medios digitales a las aulas ya que permite transformar la actividad formativa en una verdadera experiencia práctica.

En primer lugar, se realizará una breve aproximación al concepto de realidad virtual y sus principales características, siempre relacionadas con el ámbito educativo, haciendo especial énfasis en los efectos de esta tecnología sobre el aprendizaje y motivación de los estudiantes.

Para comprobar la aplicación de la realidad virtual en la enseñanza superior, desde un punto de vista práctico, a continuación se analizará una actividad desarrollada por *la*



Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) en el Grado de Derecho, consistente en la práctica de juicios orales en el mundo virtual de *Second Life*. A través de esta experiencia, será posible constatar el alcance del uso de esta herramienta tecnológica en la formación de los futuros abogados, gracias a la cual pueden poner en práctica en un entorno virtual tanto sus conocimientos teóricos como sus habilidades sociales.

Las bondades de esta tecnología en principio parecen evidentes, aunque será necesario observar sus pros y contras, así como los efectos en la motivación de los estudiantes involucrados. Una vez analizadas las ventajas e inconvenientes de la realidad virtual aplicada a la enseñanza superior, tendrán que ser los docentes quienes finalmente decidan si hacen uso de la misma en el diseño y desarrollo de las actividades formativas.

2. ACERCA DE LA REALIDAD VIRTUAL

Los entornos virtuales permiten simular una actividad docente presencial mediante el uso de las TIC. Además de facilitar la conexión de docentes y estudiantes sin importar las distancias, los participantes pueden experimentar e interactuar en un entorno “controlado”, donde es posible el aprendizaje mediante la práctica, la asignación de roles y el método del ensayo/error sin riesgos¹.

Para VERA, ORTEGA y BURGOS (2003), la realidad virtual se apoya en la teoría de que un conocimiento se retiene mucho mejor cuando este se experimenta directamente, en lugar de sólo verlo o escucharlo. El fundamento de esta teoría es el concepto de conocimiento en primera persona, según el cual un individuo adquiere la mayoría de los conocimientos de su vida diaria a través de sus experiencias naturales, directas, no reflexivas y subjetivas. Por lo tanto, las experiencias de este tipo suelen caracterizarse por la ausencia de reflexión deliberada, puesto que el conocimiento surge directamente de su percepción e interacción con el mundo que le rodea.

Según estos mismos autores, el término “realidad virtual” se puede entender como aquella simulación tridimensional y dinámica a través de la cual un usuario se introduce

1 En este sentido, PANTELIDIS, V. (1997) ha definido aquellas situaciones de aprendizaje en las cuales la realidad virtual sería recomendable: a) Cuando sea factible el uso de una simulación; b) Cuando la actividad de aprendizaje pueda resultar peligrosa, imposible o con demasiados inconvenientes en la vida real; c) Cuando los errores en la experiencia real sean demasiado costosos, desmotivadores o perjudiciales; d) Cuando permita reducir costes económicos, logísticos o de desplazamiento; e) Cuando se quiera potenciar la interactividad, el trabajo en grupo, el gaming o la accesibilidad, y f) Cuando, en todo caso, sea la mejor herramienta para lograr los objetivos de aprendizaje.



en un ambiente artificial pero que él percibe como real en base a determinados estímulos sensoriales². Las principales características serían:

- Se trata de una simulación, es decir, de un entorno no real que pretende convencer al usuario de que se encuentra en una situación parecida a la realidad, a pesar de que las reglas que la configuran no tienen que ser las mismas que se aplicarían en el mundo real.
- Se centra en la percepción de los usuarios, principalmente a través de los sentidos de la vista, el oído e incluso el tacto, pudiendo utilizar dispositivos como gafas 3D, auriculares o guantes especiales.
- La interacción es el factor principal, no sólo entre los usuarios, sino también con el entorno, dado que los usuarios pueden provocar cambios en el mundo virtual. Los dispositivos más habituales a través de los cuales interactuar serían los teclados, ratones y las pantallas táctiles, pero también se podría hacer mediante la voz, los guantes digitales o las aplicaciones de reconocimiento facial.

Por lo tanto, gracias a esta tecnología, los estudiantes se pueden introducir en mundos virtuales olvidando la dicotomía persona-máquina del uso habitual de los ordenadores, y vivir experiencias en primera persona equiparables a las que se podrían experimentar en la realidad. Con estas experiencias es posible generar en los estudiantes un conocimiento directo e individual sobre hechos o elementos recreados virtualmente que originariamente sólo eran accesibles en el mundo real, haciéndolos incluso más accesibles y entendibles, de modo que los efectos en su motivación suelen ser muy positivos. Este tipo de experiencias también se denominan inmersivas³.

DE ANTONIO, VILLALOBOS y LUNA (2000) han elaborado una tabla que describe las capacidades que la tecnología de la realidad virtual potencia en los estudiantes:

- 2 Mientras que los mundos virtuales serían aplicaciones concretas de la realidad virtual, en los cuales los participantes pueden ver, sentir, utilizar y modificar objetos, de acuerdo con HUGHES y MOSHELL (1997).
- 3 Según WINN (1993), la inmersión en un mundo virtual hace desaparecer efectivamente la interfaz, permitiéndonos cruzar la frontera sujeto-objeto que hay entre nosotros y la máquina. Una vez que esto ha sucedido, nuestras experiencias en un mundo virtual pueden ser de la misma calidad que nuestras experiencias en el mundo real. El conocimiento que generan es directo, personal, subjetivo y a menudo tácito, en otras palabras, en primera persona. La realidad virtual inmersiva nos permite crear a través de nuestras experiencias el tipo de conocimiento accesible sólo a través de la experiencia directa con el mundo real o cualquier otro tipo de experiencia en tercera persona predominante en las escuelas. Como resultado de la inmersión total en un mundo virtual, los participantes reportan una sensación bastante real de estar en otro lugar, además de una convicción de que un mundo virtual es una forma válida, aunque diferente, de realidad.



Capacidad	Descripción	Realidad virtual
Análisis	Capacidad para descomponer un problema o situación compleja y reconocer relaciones entre las partes.	Permite explorar un sistema complejo para determinar cómo interaccionan sus componentes.
Síntesis	Capacidad para crear una nueva entidad o conocimiento a partir de la suma de partes u otros conocimientos.	Permite generar nuevos resultados o conocimientos a partir de combinar la simulación de varios elementos, componentes o teorías.
Evaluación	Capacidad para juzgar el valor de las ideas, soluciones o conocimientos generados.	Permite comparar los resultados de varias interacciones virtuales y valorar los beneficios o perjuicios que se obtendrían en el mundo real.

Así mismo, es oportuno destacar el informe del *eLearn Center* de la UOC, titulado *E-learning Research Report 2017*, sobre las herramientas tecnológicas que marcan el futuro de la enseñanza, en el cual se indica que la realidad virtual ocupa el cuarto lugar de una lista de veinte tecnologías aplicables a la educación en línea⁴, por detrás del aprendizaje móvil, la evaluación electrónica y los MOOC, posición conseguida gracias al significativo aumento del número de artículos sobre esta tecnología publicados durante el año 2017.

Por todo ello, la realidad virtual sería una herramienta tecnológica recomendable para aplicar en el ámbito de la enseñanza, puesto que permite a los estudiantes interactuar y experimentar en entornos virtuales del mismo modo en que lo harían en el mundo real, aunque sin los riesgos, impedimentos o perjuicios de éste, a la vez que mejora su motivación al ser protagonistas de la actividad formativa y poder crear su propio conocimiento. También resulta positivo porque les ayuda a mejorar sus habilidades sociales.

3. EL MUNDO VIRTUAL DE *SECOND LIFE*

Uno de los mundos virtuales operativo más antiguo y utilizado es *Second Life*⁵. Se trata de un mundo virtual creado en 2003, de código abierto y acceso gratuito, que permite

4 Este resultado se ha obtenido después de analizar las 855 investigaciones científicas de más impacto publicadas sobre esta temática en todo el mundo durante el año 2017.

5 De acuerdo con la información suministrada por *Linden Lab*, creadora de *Second Life*, existen más de 36 millones de cuentas de usuarios en este mundo virtual, aunque serían alrededor de 600.000 los usuarios que interactúan de forma habitual [Recurso en línea: <https://www.lindenlab.com/releases/infographic-10-years-of-second-life>]. En este sentido, para WAGNER JAMES AVE (2009), *Second Life* y otros mundos virtuales similares son el modelo de Internet de la próxima generación, donde se podrá navegar en 3D y con mucha interacción en tiempo real. Del mismo modo que actualmente



recrear todo tipo de espacios, reales o imaginarios, mediante la creación de estructuras y paisajes digitales, en los que los usuarios interactúan virtualmente a través de unos avatares o personajes animados con apariencia humana. De este modo, personas de todo el mundo se pueden conocer y relacionar sin moverse de casa y, en definitiva, construir redes sociales a nivel global.

Ahora bien, a diferencia de la mayoría de redes sociales en las cuales los usuarios se conectan e intercambian información a partir de sus perfiles, pudiendo seguir criterios o relaciones de amistad, parentesco o profesionales, en los mundos virtuales como *Second Life* los usuarios se encuentran en un entorno 3D de la misma manera en que lo harían en la realidad, de modo que el objetivo no es tanto compartir una noticia o una foto, que también se puede, sino que prevalecen los actos sociales de conocerse, hablar y compartir experiencias con otras personas, ya sean conocidas o no. Por lo tanto, una característica de los mundos virtuales es que las relaciones suelen ser básicamente síncronas, a diferencia del asincronismo de la mayoría de las redes sociales.

En este sentido, *Second Life* constituye una plataforma virtual que permite el aprendizaje en un entorno inmersivo, dinámico, visual e interactivo. Además, se trata de un medio tele-presencial que ofrece la posibilidad a los estudiantes de relacionarse con otros usuarios, ya sean estudiantes o profesores, como si se fueran relaciones personales reales⁶.

En este sentido, las posibilidades educativas de *Second Life* se alinean con la idea del conectivismo de una sociedad del conocimiento compartido⁷, puesto que las actividades formativas en el mundo virtual permiten conectarse a profesores y estudiantes, los cuales tienen sus propios conocimientos y experiencias, de forma que es posible crear nuevo conocimiento a través de una red de conexiones en entornos abiertos y colaborativos⁸.

Internet es una herramienta de uso cotidiano, en su opinión pasará lo mismo con este modelo en las próximas décadas.

- 6 Señalan GRANÉ y MURAS (2006): “Los usuarios, sus avatares, sienten que están hablando frente a frente con otros usuarios mediante un chat incluido en el propio entorno. Estas comunicaciones permiten interacciones sociales que no son una simulación de las interacciones humanas, son las interacciones humanas en un nuevo formato”.
- 7 De acuerdo con SIEMENS (2004), que los estudiantes sean capaces de gestionar estas relaciones y los conocimientos que puedan adquirir en ellas es básico para su aprendizaje y desarrollo. La autoorganización a nivel personal es un micro-proceso de las grandes construcciones de conocimiento autoorganizativas creadas en entornos corporativos o institucionales. La capacidad para formar conexiones entre fuentes de información y, por lo tanto, crear patrones de información útiles, considera que es lo necesario para aprender en nuestra sociedad del conocimiento.
- 8 CONKLIN (2005) clasificó hasta 101 cursos de diferente temática en *Second Life*, tanto de enseñanza reglada como no reglada, sobre medicina, ingeniería, derecho, economía, marketing, arquitectura, arte, ética, política...



Según afirman GRANÉ y MURAS (2006), desde sus inicios *Second Life* ha sido una plataforma utilizada en la enseñanza reglada, y cada vez va a más. Incluso dispone de una versión propia de Moodle, el SLoodle, que se trata de una plataforma educativa en abierto para actividades de e-learning, la cual da respuesta a las necesidades del medio virtual de flexibilidad didáctica, adaptabilidad tecnológica y usabilidad por parte de las instituciones docentes. De hecho, actualmente en *Second Life* es posible encontrar campus, edificios, aulas, bibliotecas... donde los profesores y alumnos se reúnen para impartir clases, así como para realizar todo tipos de actividades formativas y de divulgación. En este sentido, los desarrolladores de *Second Life*, en colaboración con algunas universidades americanas (Harvard, Stanford, el MIT...) también han ido creando recursos educativos y abriendo espacios virtuales donde se imparten cursos de educación superior y formación continuada.

4. LAS PRÁCTICAS VIRTUALES EN EL GRADO DE DERECHO DE LA UDIMA

Un ejemplo de la aplicación de la realidad virtual en una actividad formativa se puede encontrar en la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), en la que los estudiantes del Grado de Derecho realizan las prácticas judiciales en *Second Life*, concretamente, en una aula ubicada en el campus virtual que dicha universidad dispone en el mismo.

De este modo, los estudiantes pueden hablar, escuchar y moverse por el aula virtual convertida en sala de vistas, recreando un juicio real bajo la supervisión de los profesores. Para ello, mientras que unos estudiantes forman parte del equipo de abogados de la parte demandante, los otros son miembros del equipo de abogados de la parte demandada. En cualquier caso, todos ellos interactúan de forma activa poniendo en práctica sus conocimientos jurídicos y habilidades sociales.

Además de las tradicionales ventajas que ofrece esta actividad en línea, en cuanto a la conectividad y reducción de costes, los estudiantes pueden reforzar su aprendizaje tanto desde el punto de vista de la puesta en práctica de las materias jurídicas estudiadas previamente, como del ejercicio de sus competencias profesionales y sociales, sintiéndose en todo momento protagonistas de la actividad formativa⁹ y, por consiguiente, altamente motivados.

Al ser la interacción el principal elemento pedagógico de la realidad virtual, dado que las actividades que se realizan son eminentemente sociales, se puede constatar como la actividad formativa desarrollada por la UDIMA está totalmente enfocada a reconocer y

9 Según las profesoras MONTERROSO y ESCUTIA (2011), los alumnos a través de su avatar “togado” verdaderamente pueden experimentar un alto grado de interacción en el juicio, mediante la representación digital de su propia identidad, adoptando en este caso el papel de abogados en la Sala de Juicios. De este modo, se ofrece al estudiante una aproximación al ejercicio del Derecho lo más parecido a la realidad procesal y sin barreras espaciales.



aprender las principales interacciones entre las partes que participan en un juicio, esto es, saber cómo dirigirse al juez, cómo intervenir en el proceso, cómo interrogar a los testigos, etc., todos ellos ejemplos de las interacciones habituales que se realizan en una sala de vistas, aunque en este caso en un entorno virtual.

Esta práctica, además, facilita la realización de un valioso ejercicio de rol en el cual los estudiantes asumen un papel activo como profesionales del Derecho. Se consigue así un aprendizaje no reflexivo que los capacita para la toma de decisiones, a la vez que dinamiza y potencia sus conocimientos teóricos al poderlos aplicar en la práctica. Desde esta perspectiva, el conocimiento se hace efectivo y el estudiante consigue adquirir las siguientes competencias:

- Preparar escritos jurídicos aprovechando los contenidos de las asignaturas previas, como estímulo de la creatividad personal.
- Usar adecuadamente el lenguaje técnico jurídico, tanto oral como escrito.
- Manejar bases de datos y webs jurídicas para la búsqueda de información.
- Comprender por sí mismo las normas sustantivas y su aplicación práctica, a la vez que poner en práctica las normas procesales.
- Ejercitar la capacidad de argumentar y debatir sobre las normas y figuras jurídicas, en el seno de equipos de trabajo o con otros actores jurídicos.
- Adquirir las habilidades sociales propias de un proceso judicial.
- Atender tanto a la forma como al fondo de las actuaciones y manifestaciones de un jurista.

Así mismo, el papel del docente, que también participa en el juicio con su propio avatar, es el del juez del proceso, asumiendo sus funciones y velando porque la actividad se desarrolle dentro de los parámetros de un juicio real, a la vez que también ayuda a los estudiantes en su aprendizaje.

Por todo ello, los estudiantes no sólo ponen en práctica sus conocimientos teóricos, los cuales también podrían demostrar mediante una tradicional prueba escrita o una exposición oral, sino que también se les motiva para que adquieran habilidades profesionales a partir de sus interpretaciones subjetivas del caso, de la interacción con el resto de compañeros y, en definitiva, de su participación activa en la práctica formativa virtual. Sin lugar a dudas, competencias como la expresión oral, la dialéctica, la empatía, el liderazgo o la negociación se pueden trabajar y reforzar en este tipo de actividades a pesar de tratarse de una formación en línea.

Por todo ello, en el caso analizado, resulta que la realidad virtual permite concluir satisfactoriamente el proceso de aprendizaje jurídico de un estudiante de Derecho, añadiendo a sus conocimientos teóricos un aprendizaje eminentemente práctico a través de una actividad de rol en un entorno virtual¹⁰.

10 De acuerdo con MONTERROSO y ESCUTIA (2011 I), los mundos virtuales constituyen una eficaz herramienta para llevar a cabo una estrategia educativa mucho más participativa y adecuada



5. PROS Y CONTRAS DE LA REALIDAD VIRTUAL

Entre las ventajas del uso de la realidad virtual en la enseñanza, además de las tradicionales de eliminar barreras y reducir costes, destaca que se consigue situar a los estudiantes en el centro de la actividad formativa, haciendo que se sientan protagonistas y mejorando su motivación para participar en la misma, lo cual permite reforzar su aprendizaje, al poder fijar contenidos y comportamientos, a la vez que mejorar sus habilidades sociales, como por ejemplo la comunicación oral y el trabajo colaborativo.

Para VERA, ORTEGA y BURGOS (2003), la utilización de la realidad virtual implica una motivación añadida para el estudiante, puesto que lo anima a explorar el propio mundo virtual a la vez que aprender. Afirman que algunos investigadores han demostrado que la curva de aprendizaje con la ayuda de entornos virtuales es más rápida y que se consigue una mejor y más grande asimilación de los contenidos que con las herramientas tradicionales de la educación presencial, debido a que los estudiantes utilizan en el entorno virtual la mayoría de sus sentidos.

Así mismo, de acuerdo con GUITERT, ROMEU y PÉREZ-MATEO (2007), el planteamiento pedagógico de la formación en entornos virtuales favorece un aprendizaje cooperativo en el cual los estudiantes adquieren de forma gradual las competencias y habilidades técnicas, poniendo en práctica otras de nuevas más allá de la acumulación de conocimientos. Estas competencias se centran tanto en el desarrollo de habilidades generales relacionadas con la sociedad de la información, como específicas del trabajo colaborativo en entornos virtuales¹¹.

Además, gracias a la inmersión, la realidad virtual permite a los estudiantes visualizar e interactuar con contenidos y procesos que de otra manera serían inaccesibles, peligrosos o simplemente imposibles.

No obstante, lo visto hasta ahora, también se pueden detectar algunos inconvenientes en el uso de la realidad virtual, como por ejemplo los problemas de accesibilidad de determinadas personas atendiendo a sus bajos conocimientos o competencias técnicas, o

para la adquisición de las competencias propias del Grado de Derecho. La enseñanza a través de estos entornos 3D es incipiente, aunque ya ha sido puesto en marcha de forma satisfactoria en instituciones internacionales. En el ámbito español, la Universidad a Distancia de Madrid ha incorporado este sistema como actividad complementaria en el Grado de Derecho, ofreciendo como complemento de la formación del alumno la simulación de un juicio en un entorno virtual.

- 11 De hecho, la adquisición de nuevas competencias no es exclusiva de los estudiantes puesto que, según DELGADO (2010), gracias a los entornos virtuales no es necesario que el equipo docente se relacione presencialmente, sino que mediante el uso de las TIC puede realizar un trabajo colaborativo salvando tiempo y distancias, de forma que los profesores universitarios también pueden adquirir y desarrollar competencias de la sociedad de la información, en línea con la filosofía inherente con el Espacio Europeo de Educación Superior.



al hecho de no tener acceso a la tecnología por falta de recursos, haciendo evidentes los problemas que provoca la brecha digital.

También hay que tener en cuenta, como afirma PANTELIDIS (1997), que la realidad virtual no es aplicable a todas las actividades formativas, de modo que se tiene que identificar cuando se planifique la actividad la idoneidad de su utilización, dado que se trata de una herramienta que puede hacer posible el aprendizaje pero que no se tendría que convertir en la finalidad del mismo.

En este sentido, el exceso de información o abuso de aplicaciones digitales, así como el uso de un entorno tecnológico demasiado complejo, pueden ser percibidos negativamente por parte de los estudiantes, llegando a generar en algunos casos su rechazo por estrés o frustración, lo cual se tendrá que tener en cuenta en la fase de diseño de la actividad¹².

Por otra parte, el hecho de que las interacciones en el mundo virtual sean mayormente síncronas y que el número de personas que pueden conectarse a la vez en un mismo espacio virtual suele ser limitado, le restan potencial a esta tecnología.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar, se puede afirmar que la realidad virtual ya es una herramienta tecnológica a tener en cuenta a la hora de diseñar actividades formativas.

En el ámbito de la educación, la realidad virtual permite generar una simulación de una actividad formativa en la cual los estudiantes pueden interactuar en línea del mismo modo que lo harían en la realidad, aplicando en la práctica sus conocimientos previos y adquiriendo de nuevos, así como desarrollando habilidades sociales.

Gracias a la realidad virtual, se sitúa el estudiante en el centro de la actividad formativa, convirtiéndolo en protagonista del proceso de aprendizaje y favoreciendo la creación de conocimiento directo e individual, todo ello a través de una experiencia inmersiva eminentemente práctica.

Entre las ventajas de utilizar la realidad virtual, destaca la mejora en el grado de aprendizaje del estudiante como consecuencia de la motivación extra con la cual participa en la actividad, así como que se trata de un aprendizaje plenamente cooperativo.

12 No obstante, para TEJADA, NAVÍO y RUIZ (2007), hay que verificar las falsas disyuntivas entre los aspectos positivos y negativos del uso de entornos virtuales y las TIC en la educación, particularmente cuando se aleguen complejidades técnicas o excesos de información, los cuales en realidad podrían evidenciar cierta resistencia al cambio y al uso de las nuevas tecnologías por parte de determinados estudiantes que prefieren la metodología tradicional de los apuntes y los exámenes presenciales.



No obstante, la realidad virtual también tiene algunos inconvenientes, como por ejemplo si se utiliza con estudiantes con bajos conocimientos o competencias TIC, o con falta de recursos para acceder a la tecnología. Además, su uso no es aconsejable cuando las actividades sean mayoritariamente asíncronas, o cuando el número de estudiantes sea muy elevado.

En cualquier caso, las ventajas de la realidad virtual en el ámbito de la educación han quedado acreditadas, aunque siempre estará en manos del docente decidir el uso de esta tecnología en función del tipo de la actividad formativa y del perfil de los estudiantes a los cuales vaya dirigida.

7. BIBLIOGRAFÍA

- AU, W.J. (2009): *The Making of Second Life: Notes from the New World*. Harper Collins. New York.
- CONKLIN, M.S. (2005): “101 Uses for Second Life in the College Classroom”, en *Second Life Symposium at the Games, Learning, and Society Conference*. Madison, Wisconsin. [Recurs en línia: <http://uksl.pbworks.com/f/101Uses4SecondLife.pdf>]
- DE ANTONIO, A., VILLALOBOS, M. i LUNA, E. (2000): “Cuando y cómo usar la realidad virtual en la enseñanza”. *Revista de Enseñanza y Tecnología*, núm. . [Recurs en línia: <file:///C:/Users/bangles/Downloads/Dialnet-CuandoYComoUsarLaRealidadVirtualEnLaEnsenanza-4794517.pdf>]
- DELGADO, A.M. (2010): “La evaluación en un entorno virtual de aprendizaje”, a la *I Jornada sobre docència del Dret i TIC*. UOC. Barcelona. [Recurs en línia: http://www.uoc.edu/symposia/dretitc/pdf/1__AnaMDelgado_la_evaluacion.pdf]
- GRANÉ, M. i MURAS, M.A. (2006): “Second Life, entorno virtual, aprendizaje real”. *Tercer Congreso online - Observatorio para la Cibersociedad*, [Recurs en línia: http://161.116.23.180/repositori/objectes/mg0001/sl_elearning.pdf]
- GUIBERT, M., ROMEU, T. i PÉREZ-MATEO, M. (2007): “Competencias TIC y Trabajo en equipo en entornos virtuales”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 4, núm. 1. [Recurs en línia: <https://www.raco.cat/index.php/Rusc/article/viewFile/58126/68218>]
- HUGHES, Ch.E. i MOSHELL, J.M. (1997): “Shared virtual worlds for education: the ExploreNet experiment”, en *Multimedia Systems*, vol. 5, núm. 2.
- MONTERROSO, E. i ESCUTIA, R. (2011): “Práctica jurídica en mundos virtuales 3D”, a la *II Jornada sobre docència del Dret i TIC*. UOC. Barcelona [Recurs en línia: http://www.uoc.edu/symposia/dret_ric2011/pdf/3.escutia_romero_raquel_y_monterroso_casado_esther.pdf]
- PANTELIDIS, V. (1997): “Reasons to Use Virtual Reality in Education and Training Courses and a Model to Determine When to Use Virtual Reality”, en *Themes in Science and Technology Education*, Special Issue. Kildarithmos Computer Books. [Recurs en línia: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131313.pdf>]
- PASTOR, L. (Cord., 2018): *E-Learning Research Report 2017. Analysis of the main topics in research indexed articles*. eLearn Center. [Recurs en línia: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bits-tream/10609/75705/6/ELR_Report_2017.pdf]



- TEJADA, J., NAVÍO, A. i RUIZ, C. (2007): “La didáctica en un entorno virtual interuniversitario: experimentación de ECTS apoyados en TIC”. *Revista Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 30. [Recurs en línia: <http://www.redalyc.org/pdf/368/36803009.pdf>]
- SIEMENS, G. (2004): Connectivism, en ElearnSpace. [Recurs en línia: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>]
- VERA, G., ORTEGA, J.A. i BURGOS, M.A. (2003): “La realidad virtual y sus posibilidades didácticas”. *Revista Etic@net*, núm. 2. [Recurs en línia: <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistae-ticanet/Numero2/Articulos/Realidadvirtual.pdf>]
- WINN, W. (1993): “A conceptual Basis for Educational Applications of Virtual Reality”, en *Human Interface Technology Laboratory*. University of Washington. [Recurs en línia: http://www.hitl.washington.edu/research/learning_center/winn/winn-paper.html~]



CAPÍTULO 4

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS Y EL USO DE LAS TIC: ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA EN LA ASIGNATURA “INTERVENCIÓN ADMINISTRATIVA EN LAS RELACIONES LABORALES”

Rafael MOLL NOGUERA

*Personal Docente e Investigador en formación FPU 2014.
Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social,
Universidad de Valencia*

RESUMEN: De partida, debe indicarse que la guía docente de la asignatura establece, por un lado, algunos requisitos indisponibles como, por ejemplo, una prueba final que constituya el 70% de la calificación total, pero, por otro lado, ofrece una flexibilidad a la hora de concretar el sistema de evaluación. Con este marco, he planteado durante el curso 2018-2019 un nuevo modelo de evaluación que combina y potencia el desarrollo de las competencias a través de las nuevas tecnologías. Las competencias desarrolladas han sido, especialmente, la lectura crítica y reflexiva de textos doctrinales, el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo y en equipo, y la comunicación oral de una exposición jurídica.

El modelo se construye principalmente sobre la idea de que los estudiantes se conviertan en agentes activos de la docencia, no en meros receptores de información. Para ello, al inicio del curso, y atendiendo al número de estudiantes, se crean grupos de tres personas a través del Moodle. Durante cada sesión, y hasta abordar todo el contenido de la asignatura, dos grupos exponen un tema común, enfatizando en diferentes aspectos. En este momento, se habilita en el aula virtual pequeños foros especializados para facilitar los materiales necesarios y resolver posibles dudas que surjan. Este diseño se enriquece, por un lado, con tutorías colectivas para ensayar y perfeccionar la presentación oral y, por otro, con una autoevaluación diaria en forma de encuesta virtual. Por último, se finaliza con cuestionarios *online* de preguntas cortas sobre la sesión que contribuyen al sistema evaluativo final.

PALABRAS CLAVE: Competencias; trabajo cooperativo; intercomunicación; herramientas digitales.

1. INTRODUCCIÓN

Como es sabido, el modelo tradicional de la Educación Superior está experimentando una profunda transformación orientada hacia la gestión por competencias cuyas principales palancas de cambio son, por un lado, la necesidad de ajustar los perfiles profesionales a las necesidades del mercado laboral y, por otro lado, el desarrollado de las tecnologías y la comunicación.



En efecto, en la actualidad los recién titulados universitarios se enfrentan a un mercado laboral altamente competitivo y exigente en el que, no solo se les pide que posean los conocimientos correspondientes a su titulación, sino también que sean capaces de enfrentar la incertidumbre en el puesto de trabajo mediante habilidades, valores y actitudes. Desde esta perspectiva, el manejo de las TIC para llevar a cabo este proceso de ingenioso aprendizaje continuo cobra vital relevancia, pues el desarrollo de las TIC ha extendido, de hecho, el alcance de la información teórica y técnica asociada con la correspondiente disciplina a todos los interesados.

En consecuencia, el docente universitario debe reorientar el modelo de aprendizaje desde la provisión ordenada y clarificada de información hacia el trabajo en competencias, esto es, la capacidad de utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas (CAROT, 2011) para desempeñar trabajos polifuncionales (CANO, 2011). En este sentido, al finalizar el grado, el egresado universitario debe, no solo saber, sino ser capaz de combinar y utilizar los sabores, actitudes y capacidades personales en el actual mercado laboral.

Partiendo de estos esquemas teóricos, y especialmente de la idea de que el conocimiento se construye activamente y no se recibe pasivamente, durante el curso 2018-2019, en la asignatura “Intervención administrativa en las relaciones laborales” del grado de Relaciones Laborales de la Universidad de Valencia, he pretendido diseñar y aplicar un sistema de aprendizaje de carácter más constructivista, donde el protagonista no fuera el docente, sino el alumno. En este contexto, y como a continuación se comprobará, el rol del docente no es de mero transmisor de información, sino de proveedor de oportunidades (DÍAZ-BARRIGA y BARROSO, 2014).

Esta introducción se quedaría incompleta sin hacer referencia a que, durante la ejecución de esta labor, he aprovechado las oportunidades que las TIC ofrecen en la actualidad para conseguir una mejor gestión de las competencias deseadas. En particular, las competencias desarrolladas han sido la lectura crítica y reflexiva de textos doctrinales, el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo y en equipo, y la comunicación oral de una exposición jurídica. En este sentido, llamo la atención hacia el hecho de que las guías docentes, como regla general, son demasiado optimistas, en la medida de que recogen un listado muy extenso de competencias que deben trabajarse durante el curso. Por ello, la selección concreta de competencias en el sistema que propongo se ha basado en dos razones principales. La primera se refiere a la coherencia y adecuación entre el contenido teórico y práctico de la asignatura y las competencias seleccionadas, de tal forma que el estudiante perciba que avanza en conocimiento a través de la mejora de sus competencias sin que dicho proceso sea artificial o forzoso. La segunda razón tiene que ver con el momento en el que los estudiantes se encuentran en la carrera universitaria, de tal modo que priman unas competencias por encima de otras, bien por su carácter básico y urgente, bien porque no suelen abordarse con la atención necesaria en ningún otro momento de la vida estudiantil universitaria.



2. EL SISTEMA DE APRENDIZAJE PROPUESTO

De entrada, debe significarse que la confección de una modelo original de aprendizaje en el ámbito universitario se encuentra con un conjunto de limitaciones, entre las que se encuentra la guía docente aprobada por el Departamento. Sin duda, y sin profundizar aquí en el diseño y actualización de las guías docentes, es evidente que las mismas reducen o limitan las potencialidades que derivarían de una auténtica propuesta alternativa de sistema de aprendizaje. Pese a ello, y manteniendo el respeto hacia los criterios evaluativos recogidos en este documento marco, es posible plantear, desde la originalidad y creatividad, modulaciones que reorienten o, al menos, focalicen el aprendizaje hacia la gestión real de competencias y que permitan, a su vez, la conducción de la enseñanza mediante las TIC.

En efecto, se debe ser consciente de la disfuncionalidad de la que parte el sistema de evaluación continúa recogido en la guía docente de la asignatura aquí tratada, pues apenas supone un 30% de la calificación total, mientras que un examen final representa el 70%. Como se sabe, estos porcentajes desincentivan altamente, tanto para alumnos como para el profesorado, el trabajo en competencias, salvo aquella concreta que se requiera en la prueba final, esto es, la memorística, pues se tenderá a priorizar o potenciar esta habilidad frente a otras recogidas en la propia guía docente. De hecho, el riesgo descrito aumenta todavía más en tanto en cuanto la guía permite, paradójica e incoherentemente obtener el 30% de la evaluación continua en el examen final mediante una pregunta única, obligando de este modo al docente a diseñar una pregunta que sustituya a toda la evaluación continua en cuestión de minutos que dure la prueba final.

Con este contexto que desincentiva la evaluación continua y lo que ello implica desde el punto de vista del estudiante –trabajo continuo, esfuerzo constante y sacrificio permanente– la motivación del estudiante pasa a ser un objetivo esencial en el modelo propuesto, ya que un estudiante implicado con su propio aprendizaje estará interesado durante todo el curso, dejando de estar preocupado respecto de la prueba final.

En este sentido, la comunicación fluida y cercana con el profesor es un presupuesto necesario para lograr la motivación personal, ya que el estudiante puede percibir que está siendo acompañado constantemente. Así, el modelo aquí propuesto se construye a partir de diferentes elementos evaluativos que permiten desarrollar eficazmente las competencias seleccionadas y trabajar con las TIC a fin de conseguir, mediante esa proximidad continua con los estudiantes, la motivación necesaria. En concreto son tres elementos: la exposición oral por equipos, la autoevaluación en forma de encuesta y el cuestionario virtual diario.

Así, y empezando el análisis del primero de los elementos referidos, grupos de dos o tres estudiantes deberán realizar una exposición frente a sus compañeros. Al inicio del curso, a través de la herramienta de formación de grupos de Moodle (aunque existen otras aplicaciones que permiten realizar la misma tarea con los usuarios registrados previamente) se forman grupos de dos o tres personas de forma aleatoria entre aquellos estudiantes que voluntariamente deciden someterse al sistema de evaluación continua. El número de



equipos o la composición numérica interna de estos deberá ajustarse según los temas a exponer, tarea que le corresponderá calcular al docente con antelación según el número de matriculados y el número de alumnos que optan por este sistema.

En la misma sesión, habida cuenta de que el trabajo de formación de grupos gracias a la tecnología es rápido y sencillo, y una vez realizados los ajustes numéricos necesarios en la creación de estos grupos, se distribuyen los temas que los estudiantes deberán exponer. A estos efectos, el docente deberá haber realizado una distribución temática equilibrada, de tal forma que todos los grupos tengan una carga de trabajo similar. Para ello, resultará trascendental realizar una planificación aproximada de los días de clase según el calendario académico atendiendo, a su vez, al temario fijado en la guía docente. Como se observa, lejos de la tradicional clase magistral unidireccional, el modelo se basa en el papel activo de los estudiantes, de tal suerte que el docente se convierte en un orientador y facilitador de conocimientos, y estimule y maximice el potencial de cada estudiante en términos de competencias prefijadas.

Con propósito de la exposición, debe mencionarse que el docente entregará los materiales necesarios para la elaboración de la presentación, siendo los grupos encargados los responsables de trabajar dicho material. Este trabajo implicará en primer lugar una lectura analítica y contextual del material, para a continuación confrontar recursos didácticos a fin de elaborar un discurso cohesionado y completo sobre un tema, en el que cada grupo, de forma crítica, plantee las inquietudes o dudas que genera el asunto abordado.

A propósito de cómo trabajan en equipo, es importante avisarles que la exposición es grupal, lo que implica, por un lado, que todos los miembros deben participar en su desarrollo y presentación oral y, por otro lado, que durante la defensa oral del tema, el docente puede forzar el cambio de orador dentro del grupo, presumiendo que todos los miembros conocen el conjunto de la exposición. Con ello se pretende intensificar el auténtico trabajo colaborativo y no una simple distribución funcional del tema dado.

El tiempo de cada exposición oscilará entre 30 y 40 minutos, debiéndose profundizar en aquellos aspectos que previamente el docente les haya transmitido. Precisamente, esta comunicación con los estudiantes se realizará mediante foros limitados por cada grupo. En ellos, el docente empezará facilitándoles el material y marcándoles los puntos más relevantes. A su vez, se les hará una introducción al tema y a los conceptos más difíciles que puedan encontrarse en los materiales dados. Aunque se espera que sean capaces de trabajar tanto la lectura crítica y reflexiva, así como el aprendizaje autónomo, el foro virtual facilitará la resolución de dudas en equipo, pudiendo el resto de integrantes estar al tanto de las cuestiones planteadas por sus compañeros y las respuestas ofrecidas por el profesor. Este foro virtual permitirá, por tanto, no solo ir trabajando en equipo, sino también la comunicación fluida con el docente avanzando en conocimiento.

Como se ha visto hasta ahora, la exposición oral permitirá desarrollar la competencia de trabajar colaborativamente varias personas y de analizar crítica y reflexivamente un



texto, estando acompañado o asistido de forma continua por el profesor gracias a las TIC. Con todo, la principal competencia que se desarrolla gracias a esta exposición es la capacidad de hablar en público con un discurso lógico, ordenado, claro y con seguridad delante de un público. A fin de gestionar esta competencia, los estudiantes reciben una serie de recomendaciones u orientaciones generales y otras concretas según el tema asignado mediante el foro o, en el caso de que algún miembro así lo prefiriese, por el chat virtual. No hay que olvidar que los estudiantes de Derecho o Relaciones Laborales deberán de tener una capacidad de oratoria y erística suficiente en sus entornos laborales, por lo que resulta esencial para su formación que dominen el arte de hablar bien en público.

No obstante, la funcionalidad de las TIC en la educación en competencias no debe hacer desaparecer otras herramientas tradicionales, como las tutorías presenciales, pues ambos modelos se deben complementar equilibradamente si es posible. En este sentido, se recomienda a los estudiantes acudir presencialmente a una tutoría pocos días antes de la defensa de su exposición con la finalidad de que practiquen y ensayen delante del docente. Así, podrán afianzar contenidos y ganar en seguridad escénica, y permitirá también recibir consejos personalizados de cómo afrontar una exposición oral. A este propósito, debe denunciarse que normalmente los estudiantes, en el marco de sistema de evaluación continua, a la hora de enfrentarse a una exposición oral no cuentan con el auxilio y apoyo de los profesores, pues únicamente se atiende y valora el resultado final. Es por ello, que el planteamiento aquí sostenido considera irrenunciable que el docente cumpla un papel de acompañante durante la elaboración y puesta en escena de la exposición, a fin de aconsejar, recomendar y corregir pautas que contribuyan al dominio final de la competencia deseada.

A partir de ahí, y con antelación al día de la defensa oral de la presentación, cada grupo deberá haber elaborado un documento en el que se sustente su exposición. Este deberá estar accesible en el aula virtual para los compañeros. A estos efectos, también se habilitará un canal de comunicación entre cada grupo y el conjunto de los estudiantes de la clase, para que así pueda entablarse una comunicación si surgieran dudas sobre la materia explicada *a posteriori*.

El segundo elemento sobre la que se construye el modelo propuesto, tal y como se desprende del elemento anterior, es que cada tema de exposición delimitado por el profesor será expuesto por dos grupos. Es decir, dos equipos diferentes expondrán el mismo día el mismo tema. Cada uno de ellos, según las instrucciones y orientaciones dadas, enfatizará sobre aspectos diferentes que contribuirá a dibujar una visión global del tema abordado, profundizando en cuestiones concretas cada equipo. Con este sistema se pretende introducir un ingrediente de competitividad que empuje, a su vez, al esfuerzo en la calidad del trabajo presentado. En este sentido, se sitúa a los estudiantes en un ambiente en el que la motivación se obtiene por premio y no por sanción. En definitiva, se trata de emular el futuro entorno laboral en el que, en términos asépticos y no valorativos, la competitividad es un parámetro básico de orientación profesional y social.



Es más, los compañeros de clase, al finalizar ambas exposiciones, y atendiendo a su vez al material elaborado por los oradores, decidirán por mayoría, a través de una encuesta virtual elaborada por el profesor en Moodle, cuál ha sido el mejor equipo y, en consecuencia, cuál merece una corrección al alza de la calificación que el profesor les haya dado. Para ello, deberán seleccionar una serie de ítems por grupo y orador, como, por ejemplo, contacto visual, lenguaje corporal, claridad expositiva, etc. Este modelo se repite para la elección mayoritaria por los compañeros del mejor orador u oradora, que verá su nota incrementarse ligeramente. Los resultados de ambas encuestas serán accesibles de forma inmediata ya que, una vez superado el plazo de votación en clase, los estudiantes podrán ver en Moodle su decisión. Por tanto, el diseño se enriquece, por un lado, con tutorías colectivas para ensayar y perfeccionar la presentación oral y, por otro, con una autoevaluación diaria en forma de encuesta virtual.

El tercer y último elemento sobre el que descansa el sistema propuesto es un cuestionario diario *online* de preguntas cortas después de cada sesión expositiva. Así, al finalizar las dos exposiciones sobre el mismo tema, el resto de compañeros no solo deberán rellenar la encuesta para elegir al mejor grupo y mejor orador/a, sino que también deberán responder telemáticamente a las preguntas que formule el docente en relación con las exposiciones. Precisamente por ello, es importante prestar atención durante la defensa oral de los compañeros y tener acceso a los materiales elaborados por estos y subidos en el aula virtual. Por este aspecto, es imprescindible la asistencia a clase a lo largo del curso, no solo durante la exposición del propio grupo, dada la dinámica y naturaleza de la evaluación continua. Asimismo, se dará *feedback* individualizado de las respuestas dadas a través del aula virtual, para que el alumno conozca donde ha fallado y se puedan aclarar eventuales confusiones conceptuales básicas.

Una vez analizados los tres principales elementos que configuran el modelo propuesto, debe aclararse que, en términos evaluativos, y dentro del marco de la guía docente que reserva solamente un 30% de la calificación de la asignatura a la evaluación continua, la preparación y defensa de la exposición y materiales correspondientes valdrán hasta un 20%. De este 20%, un 0,5% procederá de la autoevaluación realizada por los compañeros, llegando al 10% máximo en caso de haber sido seleccionado mejor grupo o mejor orador/a. Por su parte, el cuestionario diario tendrá un valor del 10%.

A efectos de incentivar que los estudiantes opten por este sistema de gestión de competencias, se propone compensar el trabajo realizado durante la evaluación continua en el examen final, de tal forma que la mitad de las preguntas que componen la prueba final versen sobre la exposición que cada grupo ha realizado durante el curso. En este sentido, estas preguntas que valdrán el 35% de la calificación final se realizarán dentro de la prueba final, aunque de forma oral y serán adaptadas según el perfil de cada estudiante.

El resto de las preguntas se realizarán de forma escrita y abarcarán todo el temario. No obstante, a efectos de desincentivar la importancia relativa de la capacidad memorística frente a otras, estas preguntas procederán del listado de cuestiones que se hayan ido



formulando a lo largo del curso en el cuestionario diario. Así, los alumnos no afrontan el curso preocupados por la prueba final, sino que su atención se centra en responder bien a las preguntas que se les formule durante la evaluación continua y en gestionar las competencias que se espera de ellos.

3. RESULTADOS

Una vez explicado el modelo propuesto y tras ponerlo en práctica en el presente curso 2018-2019, en este apartado de resultado se pondrán de manifiesto los principales puntos de debilidad que, de cara a una futura repetición del sistema en esta u otra asignatura, requerirían una readaptación.

El primer problema que se suscitó tuvo que ver con la conformación de equipos. En este sentido, el primer día de contacto con los estudiantes se les explica el sistema y se les requiere para la conformación de grupo, siempre y cuando decidan libre y voluntariamente someterse a la evaluación continua que implica el diseño de este sistema. Como regla general, la inmensa mayoría no presentan problema alguno para integrarse en él. Sin embargo, es posible identificar casos aislados en los que por motivos personales o profesionales los estudiantes no pueden venir de forma continuada a clase, pero sí quieren beneficiarse de los aspectos positivos que representa el modelo propuesto. En estos casos, es importante saber explicar la importancia que tiene el trabajo continuo en competencias y la asistencia a clase. Con todo, debe reconocerse que se trata de un sistema, al igual que la mayoría que se basan en evaluaciones continuas de enseñanzas presenciales, que puede dejar al margen a una minoría de estudiantes.

De hecho, al hilo de la formación de grupos de trabajo, otro problema que se planteó fue la necesidad de reconfigurar los equipos a medida que avanzaba el curso. Las razones que propiciaron esta readaptación inicial de equipos fueron diversas, desde alumnos que no pudieron ir los primeros días, hasta renuncias expresas o tácitas por otros, pasando por cambios de grupos, ganando o perdiendo estudiantes. Es decir, hay un conjunto de circunstancias exógenas al control del profesor que pueden cambiar haciendo necesario que el docente readapte el diseño inicial de equipos y temas asignados a estos.

Dejando atrás las cuestiones de carácter más técnico, desde el punto de vista de la motivación del estudiante en el seguimiento del modelo planteado, se puede concluir que muchas veces el interés se limita en la elaboración y presentación oral de la propia exposición, reduciéndose o desapareciendo en el resto de actividades propuestas, principalmente en lo que se refiere al cuestionario. En contraste, el sistema de encuestas autoevaluativas *online* resultó ser una herramienta exitosa desde el prisma motivacional, pues los estudiantes tendían a valorar objetivamente a sus compañeros y procuraban obtener la máxima puntuación por parte de estos. Este interés se reflejaba tanto en el número de encuestas



realizadas, así como por la actitud mostrada en conocer inmediatamente los resultados, generando, en este momento final de clase, aplausos en favor de los más votados.

Otra debilidad detectada es que la división del trabajo en equipo se realizaba de forma aislada, sin que hubiera un trabajo colaborativo real. Probablemente por la inercia arrastrada o por una finalidad de ser eficaces, los miembros de los grupos no trabajaron conjuntamente toda la materia, incluso siendo conscientes de que tanto en la exposición como en el examen serían preguntados por el conjunto. Con todo, es cierto que para la prueba final sí habían realizado el esfuerzo de dominar el resto de temas no directamente tratados durante la exposición.

También debe reconocer que la utilización de las herramientas digitales facilitadas para la confección de la presentación fue limitada, pues los estudiantes parecen todavía hoy más cómodos con el uso del correo electrónico para comunicarse entre sí y con el profesor. Es posible apuntar como causa explicativa a que los estudiantes no tengan un conocimiento profundo sobre el manejo de Moodle. Por ello, y no pudiendo el docente invertir tiempo de clase en la explicación de este sistema, sería interesante instruir desde el primer año a los estudiantes en el potencial práctico que ofrece la tecnología en entornos académicos en un curso especializado.

Por último, del modelo descrito se deriva una consecuencia inicialmente no pensada: la cantidad de tiempo necesaria del docente para acompañar a los estudiantes durante la evaluación continua. No solo se trata de las horas invertidas en el diseño y puesta en práctica del sistema, esto es, la preparación del material y entornos virtuales para su buen desarrollo, sino la necesidad de estar presente en cada uno de los foros virtuales creados, de dar *feedback* individualmente de los cuestionarios diarios y de tener, al menos, una tutoría colectiva con cada equipo para ensayar la exposición oral. Desde este punto de vista, debe advertirse que el docente que apueste por el modelo aquí planteado deberá, posiblemente, destinar más horas a la evaluación de estos estudiantes que en otros sistemas más tradicionales no basados en competencias. En este sentido, un elemento de reflexión y mejora de cara al futuro es, sin duda, cómo las TIC puede minimizar el tiempo destinado a la ejecución del sistema propuesto.

4. BIBLIOGRAFÍA

- CANO, E. (Coord.): *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de educación superior*. Laertes. Barcelona, 2011.
- CAROT, J. M.: *A los egresados cada vez más se les demanda flexibilidad y capacidad de adaptación*, en Boletín IESALC Informa de Educación Superior, núm. 216, mayo 2011.
- DÍAZ-BARRIGA, F. Y BARROSO, R.: *Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México*. En Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, núm. 53, 2014.



CAPÍTULO 5

GAMIFICACIÓN CON LOS JUEGOS PASAPALABRA, CRUCIGRAMA Y KAHOOT PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DERECHO EN AULA INVERSA

M^a Montserrat SOLANES GIRALT

*Profesora Titular Escuela Universitaria de Derecho Financiero y Tributario.
Universitat de Lleida*

RESUMEN: El objetivo del presente trabajo es valorar la eficacia de los juegos Pasapalabra con Scratch, Crucigramas y *Kahoot* como herramientas útiles para fomentar la participación, motivar el aprendizaje activo y mejorar los resultados del Derecho Financiero y Tributario a 114 alumnos del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Facultad de Derecho, Economía y Turismo de la Universitat de Lleida.

Al principio del curso se realizó el juego Pasapalabra, creado mediante Scratch <https://scratch.mit.edu/>, con la intención de verificar el nivel de conocimientos previos e iniciar la familiarización con un nuevo lenguaje, no se pretendía evaluar aciertos y errores, se utilizó como un recurso para el aula inversa, para captar la atención del alumno, que fuera más receptivo a las explicaciones del docente, crearle curiosidad por los conceptos desconocidos. Se repitió a final de curso, observando que todos los conceptos se habían adquirido por la fluidez de las respuestas acertadas y la inexistencia de errores.

Por otra parte, durante el curso se realizaron 2 crucigramas confeccionados con la aplicación de las web <http://www.crosswordpuzzlegames.com/> y <https://www.educima.com/crosswordgenerator/spa>; y 4 *kahoot* para las partes más complejas del temario y para medir el nivel de asimilación, en este caso sí que valoramos el nivel de aciertos y errores. Los crucigramas fueron corregidos por la profesora con un 92% de aciertos totales, y los *kahoot*, fueron evaluados con la estadística que el propio juego elabora y permite exportar en excel, constituyendo un instrumento muy útil y eficaz para la evaluación y dinamización de la docencia.

PALABRAS CLAVE: Gamificación; aula inversa; flipped learning; evaluación continuada; pasapalabra; scratch; crucigrama; *kahoot*; motivación; enseñanza-aprendizaje; Derecho Financiero y Tributario.

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio en el rol del docente, pasando de ser un transmisor de conocimiento a ser un potenciador de las habilidades y competencias propias de la asignatura, y genéricas de la titulación, y un creador de buenos entornos para el aprendizaje, sin embargo los conceptos deben ser estudiados y aplicados por los alumnos, y evaluados por los profesores, en este contexto el **aula inversa** facilita este cambio de paradigma.



Por otra parte, la docencia del Derecho Financiero y Tributario a alumnos del Grado en Administración de Empresas ha contado con la dificultad de la poca motivación y escasa preparación previa que éstos tienen en relación a las ciencias jurídicas, para revertir estas premisas, la **gamificación** constituye un eficaz instrumento, pero no por el mero hecho de diseñar experiencias atractivas para los participantes, sino para potenciar el conocimiento de hechos y datos concretos gracias a los contenidos educativos presentes en el juego utilizando conocimientos adquiridos previamente, para plantear estrategias de forma consciente con el objetivo de motivar, de fijar conceptos¹, de enseñar y evaluar lo aprendido, como se explicará en este trabajo.

Las nuevas metodologías de aula inversa y gamificación las hemos aplicado en la asignatura Derecho Financiero y Tributario, Parte General, obligatoria, ubicada en el 2º curso del Grado en ADE, con 114 alumnos matriculados, de los cuales 12 cursan el Doble Grado en Ingeniería Informática y ADE, divididos en 3 grupos (6 ECTS cada grupo, con 3 horas y media lectivas presenciales semanales), que es evaluada de la siguiente manera: el 50% de la nota final corresponde a la parte teórica y el 50% restante, a la práctica que se subdivide en un 30% correspondiente a dos trabajos grupales que se exponen oralmente y el 20% a las actividades que deben realizar fuera y en el aula, es aquí donde valoramos y sumamos, como parte integrante de la evaluación continuada, el resultado de las estrategias de gamificación que hemos diseñado y explicamos en este trabajo.

2. AULA INVERSA

A partir de las exigencias que reclama el EEES la docencia universitaria se ha replanteado, buscando alternativas concretas a la transmisión unidireccional del conocimiento y se han desarrollado y aplicado métodos centrados explícitamente en el aprendizaje del alumno, en base a múltiples evidencias que demuestran que cuando el estudiante tiene el protagonismo y se implica de manera profunda en el proceso, los resultados van más allá de la mera reproducción mecánica de contenidos, en este contexto el rol del profesor debe ser el de un creador y un diseñador de buenos entornos y buenas estrategias para el aprendizaje.

Por otra parte, el EEES ha representado distribuir la carga docente de las asignaturas en función de créditos ECTS, en nuestro caso, la asignatura semestral es de 6 créditos

1 Como afirma VERDÚ SURROCA, N.: “El rol de las TIC como un recurso en la enseñanza y aprendizaje de la Historia”. Ed. Istituto di Storia dell’Europa Mediterranea del CNR, Cagliari, 2016.pág. 4: “mientras los estudiantes están experimentando con las estrategias planteadas por los juegos, están asimilando, acomodando y reequilibrando conocimientos con altos niveles de significatividad, motivación y atención. Aprender de forma significativa contribuye a que ese conocimiento se quede en la memoria a largo plazo.



ECTS equivalente a 150 h lectivas, de las cuales 60 h son presenciales (representan 3 h y media semanales), y 90 h son no presenciales (5 horas semanales), si a ello le sumamos la percepción del alumnado que lo que no se evalúa no merece ser estudiado y no hace falta esforzarse para aprenderlo, debemos proponer distintas actividades que deben ser realizadas fuera del aula y ser evaluadas² de forma continuada, sumativa, formativa, como instrumento que ayude a mejorar, aunque el peso de cada una en la nota final pueda ser más o menos significativo, pero siempre con sistemas objetivos, que no resulten arbitrarios.

Ante estas premisas, la metodología del aula inversa³ o flipped learning cobra pleno sentido, puesto que fomentan el estudio previo de la información para aprender antes de que se traten los temas en clase. Se dispone de alumnos mejor preparados que permiten, durante el tiempo en clase, usar metodologías de aprendizaje activo e inductivo, que pueden consistir en debates, exposiciones orales, simulaciones, resolución de casos, etc. Las metodologías de flipped learning tienen en común dos elementos esenciales: el primero: exigen que los alumnos estudien con antelación a la sesión presencial, y el segundo: comprobar que este estudio previo se ha realizado mediante actividades de evaluación formativa.

Las distintas metodologías de aula inversa que se han utilizado con éxito a nivel universitario son: Team Based Learning (TBL)⁴, Just-in-time Teaching (JITT)⁵, Peer Instruction (PI)⁶

- 2 IMBERNÓN, E.: "Metodología participativa a la universitat. Estratègies d'aprenentatge del alumnat". U.B. Barcelona, p. 46. GARCÍA-JIMÉNEZ, E.: La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. RELIEVE, 21(2). 2015 DOI: <http://DX.DOI.ORG/10.7203/relieve.21.2.7546>. O'DONOVAN, B., RUST, C. PRICE, M.: A scholarly approach to solving the feedback dilemma in practice. Assessment & Evaluation in Higher Education, 41(6), 938-949. 2016, DOI: 10.1080/02602938.2015.1052774. GIBBS, G.; SIMPSON, C.: Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje. ICE UB Cuadernos Docencia Universitaria, 13, Barcelona, 2009. Disponible en <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/13cuaderno.pdf>. CANO, E.: Análisis de las investigaciones sobre feedback: aportes para su mejora en el marco del EEES. Bordón. Revista de Pedagogía. Vol. 66, nº 4, 2014, 9-24
- 3 PRIETO, A., DÍAZ, D., SANTIAGO, R.: *Metodologías inductivas: El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos*. Barcelona. Digital Text. 2015. PRIETO, A.: Flipped Learning Aplicar el modelo del aprendizaje inverso. Editorial Narcea, Madrid. 2017. PRIETO, A.; DÍAZ, D.; LARA, I.; MONTSERRAT, J.; SANVICEN, P.; SANTIAGO, R.; CORELL, A.; ALVAREZ-MON, M.: Nuevas combinaciones de aula inversa con just in time teaching y análisis de respuestas de los alumnos. 2018. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 21(1). <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18836/16499>
- 4 MICHAELSEN, L.K., KNIGHT, A.B., y FINK, L.D.: *Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College*. Praeger Publishers. Westport. 2002.
- 5 NOVAK, G., GAVRIN A., CHRISTIAN W., PATTERSON E.: *Just-In-Time Teaching: Blending Active Learning with Web Technology*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1.999
- 6 MAZUR, E.: Peer Instruction: a user's manual. Upper Saddle River. *Prentice Hall Series in Educational Innovation*. 1.997



y PEPEOLA (Preparación y Estudio Previo por Evaluación *Online* Automática)⁷. Todas tienen en común dos elementos: el primero es que se pone a disposición del alumnado, a través del campus virtual de la asignatura los recursos que éstos tienen que estudiar antes de la clase presencial, ya sean documentos escritos, vídeos, screencast, y el segundo es que posteriormente se evalúa a través de preguntas que pueden ser con respuestas de elección múltiple (multiple choice questionnaire, MCQ) y donde difieren es en la forma en que después se produce la discusión de los resultados, ya sea entre los mismos alumnos en equipos repitiendo la prueba con el consenso que ellos han obtenido hacia las respuestas (TBL), ya sea por parte del profesor rediseñando la clase en función de lo que conviene reforzar y explicar (JITT), o bien sea que por parejas, entre alumnos, se explican los conceptos a los que no lo han entendido y el profesor hace pequeñas intervenciones explicativas (PI), o bien dando *feedback* en clase por parte del profesor, si el cuestionario se ha hecho *online* previo a la clase (PEPEOLA).

Nosotros hemos adoptado una combinación de estas metodologías⁸ en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario, enviando por medio del campus virtual los materiales necesarios para estudiar el temario al inicio del curso, indicamos cada semana lo que deben preparar fuera del aula para la clase siguiente, (a veces pedimos que realicen un mapa mental o mapa conceptual y nos lo entreguen) y en clase realizamos la evaluación de lo que se ha debido estudiar introduciendo las preguntas y las MCQ por medio de la gamificación, como se explicará más adelante, utilizando básicamente *kahoot* y crucigramas, y a parte, fomentamos esta gamificación con un pasapalabra.

7 ROBLES G., GONZÁLEZ-BARAHONA J.M., PRIETO A.: Fomentando la preparación de clase por parte de los alumnos mediante el Campus Virtual. *Relada*, vol 4, nº 3, pp. 240-8. 2010 <http://polired.upm.es/index.php/relada/article/viewFile/117/113>

8 Queremos agradecer al ICE de la UdL la realización del Curso/Taller: “Flipped classroom, flipped learning, gamificación, metodologías educativas innovadoras y modelos de desarrollo profesional docente”, de 18 horas, durante mayo-junio de 2018, y en especial al Maestro Alfredo Prieto Martín sus enseñanzas proactivas que nos llevaron a poner en práctica en aquél momento la metodología JITT, sin embargo, y tal como él afirma, cuesta hacer cambiar los hábitos de estudio de los alumnos. En aquél momento estábamos próximos al final del curso, necesitábamos hacer un control test de conocimientos de los 3 últimos temas del programa, que contaba para la nota global de la parte teórica y no disponíamos de tiempo real para efectuarla en horas de clase, puesto que éstas se destinaban a las exposiciones orales de los trabajos finales por parte de los alumnos, así que optamos por hacer el cuestionario test *online* de MCQ mediante el campus virtual, de forma no presencial, pero además se les pidió que rellenaran un cuestionario en google forms con preguntas acerca de lo que les parecía más importante o interesante, sobre lo que se debería profundizar en clase, sobre las dudas urgentes, sobre cuánto tiempo había dedicado al estudio, y lo cierto es que de 118 alumnos matriculados, 101 alumnos respondieron al test *online* MCQ y de ellos, sólo 5 respondieron las preguntas de google forms, nadie percibió la importancia de dedicar unos escasos minutos a éste, ya que no estaban acostumbrados a hacerlo, a pesar que se remarcó en clase que lo hicieran, pero no percibieron que contara para nota y no se hizo, de ahí que el curso siguiente, cuando hemos aplicado la metodología, hemos efectuado una combinación de elementos, pero hemos prescindido de este tipo de cuestionarios.



En nuestro caso, la discusión de los resultados se produce entre alumnos, unas veces, y otras con la intervención del docente aclarando lo que no se ha comprendido y se aplica, a continuación, en casos prácticos más complejos.

3. GAMIFICACIÓN

La conexión⁹ que existe entre los juegos y el aprendizaje se ha puesto de relieve en la última década. Los juegos permiten que los estudiantes lleven a cabo procesos y acciones de aprendizaje sintiéndose implicados y con una alta motivación e interés, ayudan a experimentar con nuevas identidades, a explorar opciones y consecuencias, y a probar sus propios límites. Mediante los juegos es posible el desarrollo de habilidades sociales, una mejora en la atención, la concentración, el pensamiento complejo y la planificación estratégica. Incluso ayudan a interiorizar conocimientos multidisciplinarios, propician un pensamiento lógico y crítico y a mejorar habilidades que ayudan a resolver diversos problemas, ayudan a desarrollar habilidades cognitivas y a la toma de decisiones técnicas, y creemos que además, hace sacar el aspecto más competitivo de las personas, que les lleva a esforzarse por ganar y a superarse.

La gamificación¹⁰ para Kapp¹¹ es la aplicación cuidadosa y considerada del pensamiento del juego para resolver problemas y fomentar el aprendizaje utilizando todos los elementos de los juegos que sean apropiados, para Markzewski¹² significa utilizar elementos del juego y el diseño de juegos en contextos que no son de juego, la clasifica en extrínseca si se utilizan elementos del juego en un sistema (tales como puntuación, condecoración, símbolo, barras de progreso) y la intrínseca para mejorar el compromiso y la motivación de los participantes, además afirma que el concepto gamification es diferente a serious game o a game-based learning, mientras que el segundo describe el diseño de juegos que han sido creados por razones distintas al puro entretenimiento, las experiencias “gamificadas” simplemente emplean algunos elementos de los juegos

- 9 CONTRERAS-ESPINOZA, R.S. (2016). Presentación. Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), p. 27. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.16143>
- 10 Que algunos autores prefieren denominar “ludificación” atendiendo a la raíz latina del término desde el punto de vista etimológico, ver: GUARDIA HERNÁNDEZ, J.J.: *Las pruebas electrónicas de opción múltiple como herramienta para el desarrollo del pensamiento jurídico*. En DELGADO GARCÍA, A. M. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho*. Barcelona, Huygens Editorial. 2017, pág. 162
- 11 KAPP KAPP, K.M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*, San Francisco, CA: Pfeiffer. 2.012, p. 12
- 12 MARKZEWSKI A.: Game Thinking. Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design. <https://www.gamified.uk/gamification-framework/differences-between-gamification-and-games/>, 2015. <https://www.gamified.uk/2018/12/15/towards-creating-an-open-definition-of-gamification/>. 2018.



como reglas, mecánicas, etc. Game-based learning o aprendizaje basado en juegos, por su parte y en términos generales, se refiere al uso de juegos para apoyar al proceso de enseñanza/aprendizaje. Los principios fundamentales así como los mecanismos involucrados en el proceso se centran en lograr unos resultados de aprendizaje específicos, pero de manera colateral también se logran resultados secundarios, como por ejemplo, un juego que tiene como objetivo la enseñanza del Derecho Tributario también puede conducir a una actitud positiva hacia la asignatura. La motivación es necesaria para garantizar el aprendizaje y para evaluar un programa educativo pues cuando un estudiante se encuentra motivado, la efectividad de la actividad aumenta.

Nosotros usamos el concepto de gamificación en sentido amplio, para referirnos tanto a experiencias con elementos y reglas propias de los juegos, en un contexto que no es de juego, la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario en la Universidad, para mejorar, motivar, apoyar y evaluar el aprendizaje activo.

Evaluar la eficacia de los juegos digitales o del uso de estrategias de gamificación ha demostrado ser todo un reto¹³, debido a la complejidad de analizar diversos factores y contextos. La evaluación de otros tipos de intervenciones y estrategias educativas es una tarea que podría denominarse relativamente sencilla en comparación con el uso de juegos –sobre todo los digitales–. Pero en la última década la investigación ha proliferado exponencialmente en este sentido, con estudios como el de Perrotta¹⁴ donde se analizan diversos estudios relacionados con la eficacia y la evaluación.

Los juegos pueden adoptar diversas formas: digitales, analógicos, híbridos, virtuales, en línea, *offline*, para la Web o móviles, conviene elegir en cada momento el que mejor se adapte a los objetivos que se pretendan alineando conocimientos, competencias y habilidades.

En este sentido, de las distintas opciones de juegos que podemos implementar a través de las TIC, hemos optado por crear y aplicar 3 tipos de juegos distintos que son: el pasapalabra, los crucigramas y el *kahoot*, para poder tener evidencias evaluables en distintos momentos del semestre precisamente para los temas de la asignatura que por nuestra experiencia sabemos que resultan más difíciles y complicados de aprender.

En la guía docente se especifica que se utiliza la metodología “learning by playing”, pero sin concretar qué tipo de juegos se realizaran, creemos que es importante contar con el factor sorpresa, que genera más impacto, al no existir expectativas previas, tanto para elegir el juego como el momento de utilizarlo. A continuación explicamos cada uno de ellos, su funcionalidad, y la eficacia que ha tenido.

13 CONTRERAS-ESPINOZA, R.S. (2016). Presentación. Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), p. 28. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.16143>

14 PERROTTA, C.; FEATHERSTONE, G.; ASTON, H.; HOUGHTON, E.: Game-based Learning: Latest Evidence and Future Directions. En: NFER Research Programme: Innovation in Education. Slough- Berkshire, abr. 2013.

4. PASAPALABRA DE FISCALIDAD

El primer día de clase presentamos la asignatura y como cierre de las explicaciones realizamos el juego Pasapalabra¹⁵, con la intención de verificar el nivel de conocimientos previos e iniciar la familiarización con el nuevo lenguaje jurídico, no se pretendía evaluar aciertos y errores, se utilizó como un recurso para el aula invertida, para captar la atención del alumno, que sea más receptivo a las explicaciones del docente, crearle curiosidad por los conceptos desconocidos e introducir el contenido que se abordaría más adelante con mayor profundidad.

En el siguiente enlace puede encontrarse el juego del que soy autora, con el nombre de “Passaparaula fiscalitat”: <https://scratch.mit.edu/projects/216237357/> que comparto y pongo a disposición de la comunidad de profesores de Derecho Financiero y Tributario.

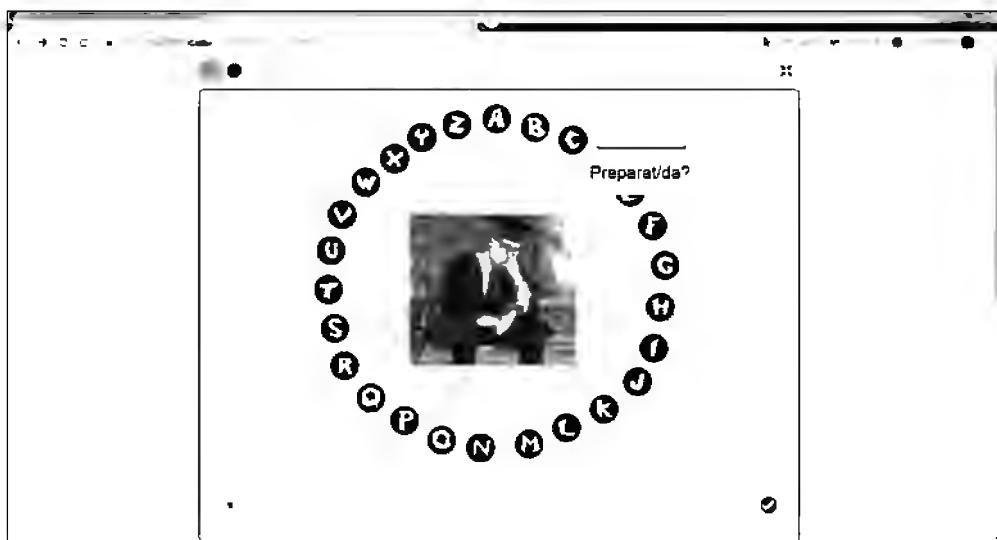


Figura 1. Apariencia del Pasapalabra de Fiscalidad

- 15 El juego lo creé en el curso académico 2017-18 y lo probé con un reducido número de alumnos que cursaban la asignatura de Derecho Financiero y Tributario. Parte General del 4º curso del Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas, es importante probar los juegos “en petit comité”, para ver que funcionen correctamente, que no se produzcan saltos no deseados de letras alternativamente, en definitiva, que nada falle. Para ello es recomendable hacer una primera batería de preguntas mínima, que se irá ampliando con la certeza de que el juego está bien construido y funciona perfectamente. En el curso siguiente, al pasar a impartir la asignatura Derecho Financiero y Tributario. Parte Especial, de 5º curso del Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas, en la primera clase, a modo de recordatorio de los conceptos generales estudiados en el año anterior, volvimos a realizar el juego para refrescar los conceptos ya conocidos. En este sentido, el juego se presenta como un instrumento muy versátil, dejando al criterio del docente el momento más idóneo para incorporarlo.

Para crear el Pasapalabra utilizamos la web Scratch: <https://scratch.mit.edu/>, creada por el MIT Media Lab que es un lenguaje de programación visual sencillo con fines didácticos que, tras registrarnos de forma gratuita, permite escoger un proyecto existente en la web, modificarlo tanto en apariencia como en contenido, y adaptarlo a nuestras necesidades.

En nuestro caso, introducimos la imagen de portada, elegimos las letras que van a aparecer puesto que está realizado en catalán¹⁶, y como se puede ver en la fig. 1, no existe la “Ñ” y la “LL” queda subsumida en la “L”, y creamos un fondo de preguntas y respuestas, que ha ido creciendo con el tiempo, actualmente tenemos 110 (cada curso se va ampliando), con distinto grado de dificultad técnica, es importante que haya preguntas asequibles para no desanimar a los participantes y otras más complejas que permitan intervenir al docente. Esto hace que cada ronda sea aleatoria, que fomente el interés, facilita que pueda aplicarse varias veces a lo largo del curso, pero no somos partidarios de hacerlo, creemos que es útil en la medida que no resulte rutinario, sino que impacte y eso se consigue si es novedoso, original e inesperado, por lo tanto es esencial no abusar, y lo recomendable es utilizarlo el primer día de clase y al final como cierre de la asignatura.



Figura 2. Muestra el lenguaje de programación y el fondo de preguntas y respuestas que creamos

El juego puede realizarse en aula de informática de forma individual o grupos reducidos con un ordenador, pero optamos por hacerlo con toda la clase en el ordenador nuestro

16 Ante la buena acogida y los buenos resultados que ha tenido el juego que creé, he propuesto a los alumnos que voluntariamente quieran colaborar y sumarse al proyecto, construir un fondo de preguntas para la versión en castellano, que tendremos disponible el próximo curso académico.



proyectado en pantalla grande como dinámica para fomentar la participación del grupo, para ser consciente de lo que saben y para poder explicar a todos lo que no se sabe, dando *feedback* al momento. En nuestra opinión ésta es la mejor opción puesto que el juego tiene el inconveniente que no permite exportar los resultados obtenidos por cada alumno si se realiza de forma individual, y el docente no tiene esta evidencia, por lo tanto no puede evaluar el nivel de aciertos y errores de forma personalizada.



Figura 3. Aplicación práctica del juego Pasapalabra de Fiscalidad en el aula.

En cuanto a la valoración de la eficacia del juego, debemos decir, que resultó ser una potente herramienta de enganche hacia la materia, ya el primer día de clase, puesto que perciben que es una metodología novedosa, original, que la asignatura promete, que será dinámica y aplicaremos el aforismo de Horacio “docere et delectare”, instruir deleitando, que aprendan disfrutando y disfruten aprendiendo. Este elemento motivador es fundamental para los docentes que impartimos Derecho en titulaciones donde el alumnado no posee base jurídica, como pasa en el Grado de ADE, Doble Grado en Ingeniería Informática y ADE, y también en el Grado de Turismo. Pero igualmente es necesario en el propio Grado en Derecho, y en el Doble Grado en Derecho y ADE.



El pasapalabra se repitió el último día de clase, y pudimos constatar cómo se habían adquirido todos los conocimientos por el gran número de participantes que responden al unísono y porque no se falló ninguna respuesta, por la fluidez de los aciertos, constituyendo una buena herramienta de cierre del curso, creando un efecto halo positivo¹⁷.

5. CRUCIGRAMAS

Siguiendo con la gamificación de la asignatura, durante el curso se realizaron 2 crucigramas.

Para crearlos¹⁸ definimos una serie de preguntas del tema en cuestión y una vez introducidas en la web, con las mismas preguntas obtuvimos distintas disposiciones de los recuadros a rellenar, distintas apariencias, (en concreto 3 modelos distintos de cada uno) que se entregaron impresos para que los alumnos los realicen en el aula de forma individual, sin copiar de sus compañeros, puesto que perciben que son distintos los ejemplares de cada uno, previamente han estudiado los temarios respectivos y deben aplicar los conocimientos adquiridos con un tiempo determinado para resolver (entre 5-10 minutos, es conveniente que perciban que tienen muy poco tiempo para hacerlo, aunque después se les pueda conceder unos minutos más) y cuando han acabado la mayoría y agotado el tiempo, se recogen

- 17 El efecto halo es uno de los sesgos cognitivos más conocidos de la psicología y que podemos observar con frecuencia en la vida cotidiana. Este término fue acuñado en 1920 por el psicólogo Edward L. Thorndike a partir de sus investigaciones con el ejército. Daniel Kahneman es un reconocido psicólogo que trabajó y estudió de forma detallada el fenómeno del efecto halo. Así, en su libro “Pensar rápido, pensar despacio” nos señala cómo este sesgo forma parte de cualquier ámbito de nuestra vida. Adrián Triglia en <https://psicologiymente.com/psicologia/efecto-halo> lo define como un sesgo cognitivo por el cual tendemos a hacer que nuestra opinión y valoración global de una persona, organización, producto o marca influya sobre el modo en el que juzgamos y valoramos propiedades y características específicas de esa persona, organización, producto o marca. Del mismo modo, el efecto halo se basa en la idea de que mostramos una propensión a utilizar nuestra valoración acerca de una característica muy específica de algo o alguien para “fabricar” a partir de ella una valoración global de esa persona, organización o elemento abstracto: extendemos nuestra opinión de esa propiedad a todo el elemento que estamos juzgando y hacemos que esta impresión interfiera con el modo en el que interpretamos otras muchas propiedades del elemento. Resumiendo, el efecto halo es una tendencia a hacer que nuestras impresiones y opiniones sobre ciertas características de un sujeto u objeto dependan de la impresión que nos han causado antes otras características.
- 18 Esta tarea la realizamos en el curso 2016-17 para la asignatura Gestión Fiscal y Laboral de la Empresa Turística de 3º curso del Grado en Turismo y posteriormente, al ver la buena acogida que tuvo, que nos servía para evaluar el nivel de adquisición de conocimientos, y que era un recurso útil para el aula inversa, también creamos el par de crucigramas para la asignatura que ahora comentamos del Grado en ADE en el mismo curso académico.



y corrigen por el docente, la nota obtenida forma parte de la calificación de las prácticas de la evaluación continuada.

El primer crucigrama, relativo a las fuentes del Derecho Financiero y Tributario fue confeccionado con la aplicación de la web <http://www.crosswordpuzzlegames.com/> se muestra en la siguiente imagen:

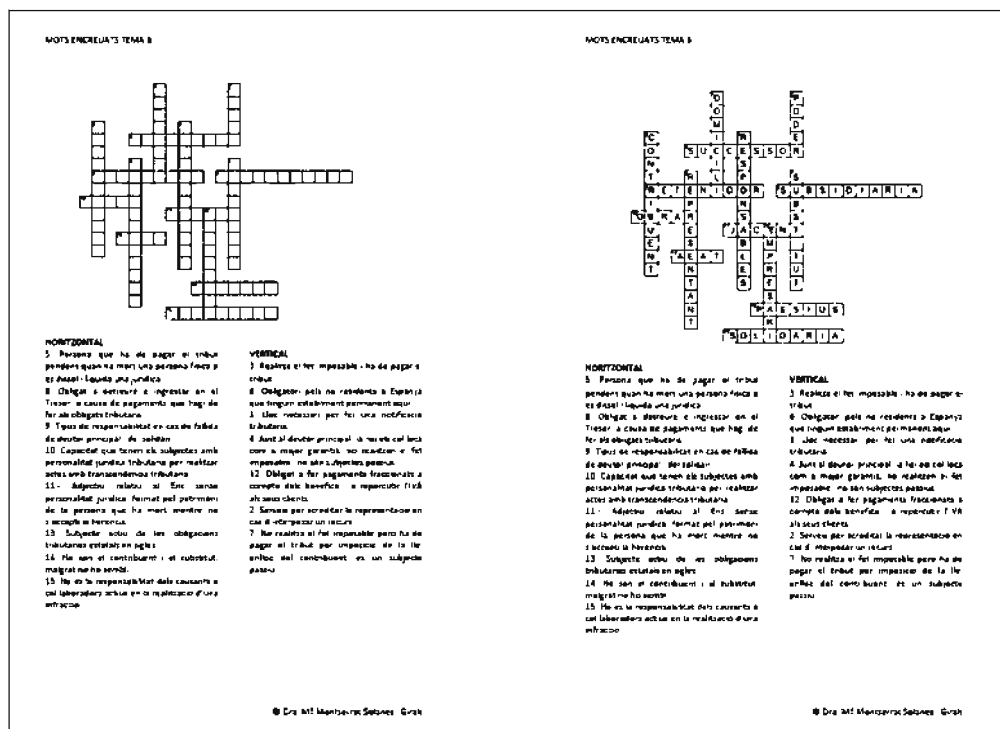


Figura 4. Se muestran 2 ejemplares del Crucigrama de las Fuentes del Derecho Tributario.

Y el segundo, sobre los distintos sujetos que intervienen en la relación jurídica-tributaria, con la web <https://www.educima.com/crosswordgenerator/spa>, se muestra a continuación.

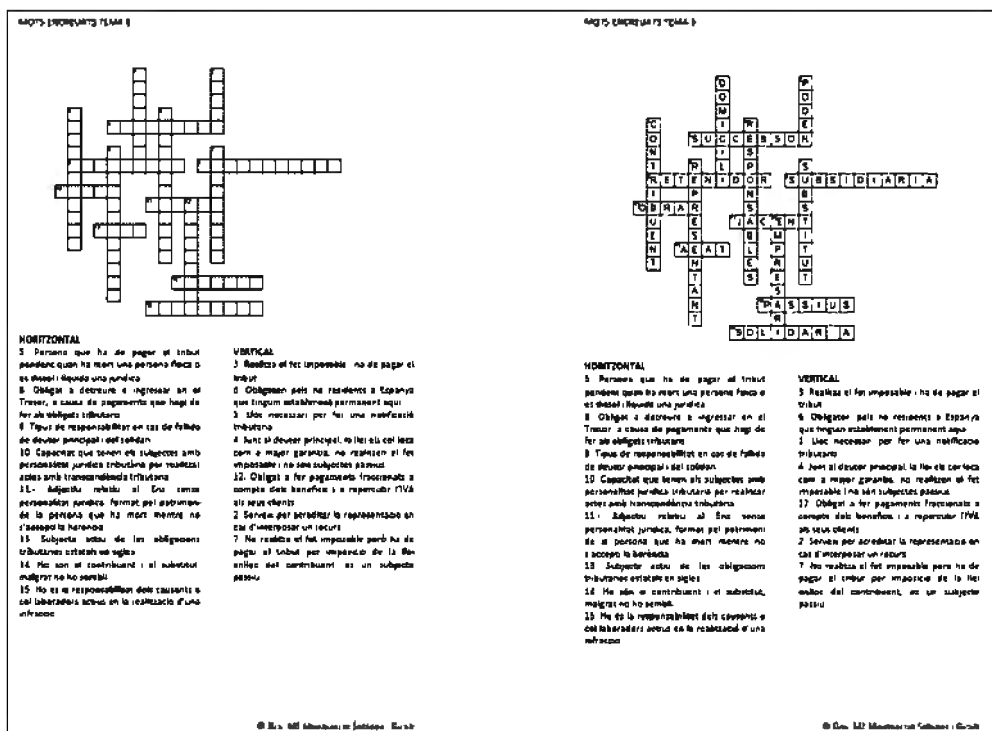


Figura 5. Un ejemplar de Crucigrama del ámbito subjetivo de la relación jurídica tributaria y su solución.

En nuestra opinión es mucho mejor la segunda web puesto que nos permite obtener las soluciones de forma gráfica (como se muestra en la fig. 5) para presentarlas en el aula con el proyector y facilita la corrección grupal.

El promedio de resultados obtenidos por los alumnos en los dos crucigramas ha sido del 92% completado correctamente, del 8% restante, un 5% había sido completado con errores y el 3% no lo había acabado, por lo que podemos concluir que se ha mostrado como un juego eficaz para evaluar de forma innovadora el nivel de adquisición de conocimientos y un recurso útil para el aula inversa.

6. KAHOOT

A diferencia de los dos juegos descritos anteriormente de los que no tenemos constancia que se utilicen en nuestra Facultad¹⁹, el juego *Kahoot* es cada vez más utilizado en la enseñanza

¹⁹ Conocemos que se ha aplicado Pasapalabra en la Facultad de Farmacia de la Universidad Complutense de Madrid, ver APARICIO, A.; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, E.; LÓPEZ-SOBALER, A.M.; NA-

universitaria²⁰, creemos que obedece en primer lugar, a la facilidad de crearlo y aplicarlo, y en segundo lugar, a una cualidad que tiene, que para nosotros es fundamental, nos referimos a la posibilidad de guardar y exportar en Excel las respuestas de los alumnos, esencial como recurso para el aula inversa y para la evaluación individual y la estadística de aprendizaje activo.



Figura 6. Distintos juegos que hemos creado.

VIA, B. y ORTEGA, R.M.: “Eficacia del concurso “pasapalabra” como herramienta de aprendizaje activo”. XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Educar para transformar: Aprendizaje experiencial, Edita Universidad Europea de Madrid, 2015, págs. 589 y ss., pero utilizaron la herramienta de acceso libre de formadorestic.com.

- 20 Entre otros, CARRIZOSA PRIETO, E.: “Introducción de la gamificación en la docencia. Cuestionarios interactivos con kahoot”, en DELGADO GARCÍA, A. M. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho*. Barcelona, Huygens Editorial. 2017, pp 66-74. GUARDIA HERNÁNDEZ, J.J.: “Las pruebas electrónicas de opción múltiple como herramienta para el desarrollo del pensamiento jurídico”, en DELGADO GARCÍA, A. M. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho*. Barcelona, Huygens Editorial. 2017, pp 159-170. TEIXES, F.: (2014) Gamificación: fundamentos y aplicaciones. Madrid. Editorial UOC. En ALEJANDRE MARCO, J. L. *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias 2017*. Edita Prensas de la Universidad de Zaragoza. 2018 podemos encontrar varios ejemplos de experiencias de kahoot en los siguientes capítulos: CASTRO LÓPEZ, M., FUENTES BROTO, L., VALERO GRACIA, M.S., GRASA LÓPEZ, L., PLAZA CARRIÓN, M.A., MIANA MENA, J., et al: “Mecánicas de juego para aprender materias básicas. Aplicación kahoot y fisiología”. Pp. 65-72. MARTINEZ CALVO, J. y DOMÍNGUEZ ALBERO, S.: “Kahoot: una herramienta eficaz para el aprendizaje jurídico” Pp. 73-82. CARMONA MARTINEZ, J.M. y CEBRIÁN GUAJARDO, S.: “Uso de vídeo y kahoot en la preparación de prácticas de laboratorio” Pp. 83-89. ARTAL SEVIL, J.S.: “Kahoot. Un recurso educativo gratuito para implementar la gamificación en el aula universitaria” Pp. 91 y ss.



En efecto, en primer lugar, en relación a la facilidad de crearlo y aplicarlo, debemos decir que para crearlo utilizamos la web <https://kahoot.com/>, donde debemos registrarnos gratuitamente, es suficiente con un correo electrónico de Gmail que ya poseamos, y una vez accedemos a la aplicación debemos ir a crear, pudiendo elegir entre varios tipos de prueba, nosotros utilizamos la denominada *quiz* que es la que permite efectuar preguntas con varias respuestas posibles (MCQ), una vez introducidas, y guardadas ya es posible jugar. Puede acompañarse cada pregunta de fotografías o videos, pero por el momento sólo en uno hemos introducido fotografías en cada pregunta, y no vemos que sea necesario para nuestra materia.

Su aplicación también es sencilla e implica la utilización del *smartphone*, de las *tablets*, o del ordenador, en clase por parte de los alumnos, en este caso, el móvil que tantas veces los profesores hemos criticado y pensamos que es nuestro enemigo, se convierte en nuestro aliado y en un recurso de aprendizaje activo.

Se puede jugar en modo individual (*classic*) o colectivo (*team mode*), nosotros preferimos la modalidad “classic”, efectuada la elección, el programa genera un código pin, que los alumnos participantes deben introducir en sus dispositivos, y a continuación su identificación con su nombre y apellido, si bien podrían hacer constar un alias, no lo aconsejamos si queremos que la prueba forme parte de la nota de evaluación, que los alumnos se responsabilicen de las respuestas, se tomen en serio el juego y además nos sirva para controlar la asistencia a clase, tampoco permitimos que compartan por whatsapp el código pin con alumnos que no se hallen presentes en el aula.

A lo largo de las semanas lectivas del curso hemos puesto en práctica 4 *kahoot* distintos con la finalidad de comprobar si se han estudiado los materiales que les proporcionamos mediante el campus virtual, reforzar la asimilación de conceptos y evaluar su aprendizaje, recomendamos no abusar en la repetición del juego.

La otra gran ventaja que este juego ofrece al docente consiste en poder guardar los resultados y exportar en Excel las respuestas de los alumnos, esto es esencial para detectar aquellas partes del tema que no se han entendido, o asimilado y conviene explicar con más detalle, prescindiendo de lo que ya saben, fomenta el *feedback* en el mismo momento por esto es un recurso eficaz para el aula inversa (ver fig.7).

Además permite obtener una nota para la evaluación individual. En efecto, transformamos los puntos totales obtenidos (*total score points*) en cada *kahoot*, en una más de las notas que al final de curso conformaran la calificación del 20% de la nota de prácticas, en las hojas de Excel que aparecen en la parte inferior (ver fig. 7) se despliegan los resultados para cada pregunta y para cada alumno de tal forma que es fácil utilizarlo como un recurso para la evaluación.

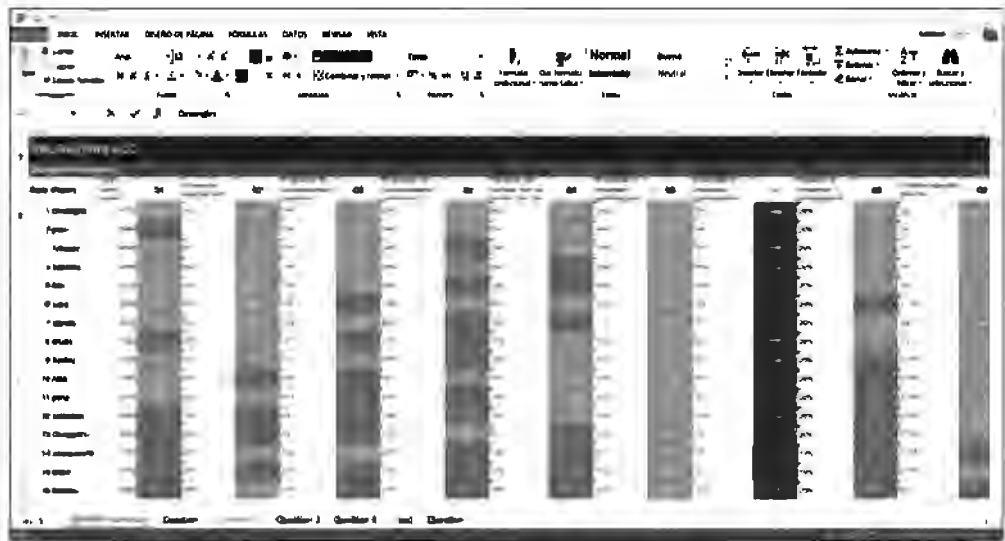


Figura 7. Muestra los resultados obtenidos de todo el cuestionario, para cada alumno y en cada pregunta, exportados a un fichero excel.

Además obtenemos la estadística (fig. 8) de la prueba a nivel global de toda la clase, que para nosotros constituye un importante grado indicador del nivel del aprendizaje activo.

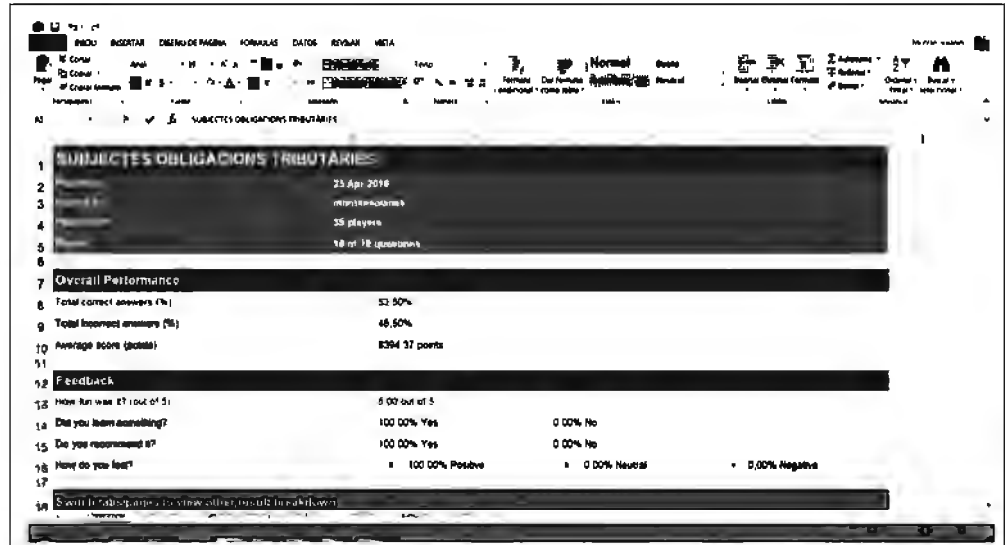


Figura 8. Muestra de resultados globales exportados a un fichero Excel.



7. CONCLUSIONES

El EEES ha representado un reto para los profesores universitarios acostumbrados a dar clases magistrales, que hemos tenido que formarnos y desaprender para aprender las nuevas metodologías propiciadoras de la enseñanza-aprendizaje por competencias centradas en el alumno. En este contexto nosotros hemos apostado, entre otras técnicas, por utilizar el aula inversa y la gamificación con los tres juegos realizados gracias a las TIC para la motivación, la participación, la fijación de conocimientos, la evaluación continuada del aprendizaje y dinamizar la docencia.

Cada uno de ellos tiene su momento temporal óptimo para ser utilizado, y deben combinarse y alternarse con prudencia como opciones para mejorar la docencia, no se debe abusar de ellos de forma que su reiteración provoque un efecto de rutina contrario a lo deseado.

El juego pasapalabra produce un gran impacto si se utiliza al inicio del curso al acabar de presentar la asignatura a modo de introducción de lo que se estudiará, propicia un buen ambiente en clase y ayuda a acercar profesor/alumno; y también como cierre del curso creando un efecto halo positivo que es una buena estrategia de marketing. Desde el punto de vista de la evaluación, es útil para autoevaluación, y al docente le permite testar el nivel de conocimientos previos y el nivel asumido al final, en general, del grupo participante, si bien cuenta con la dificultad de no poder ser un recurso eficaz para evaluar individualmente el progreso de cada alumno.

En cambio, este efecto sí que es predicable del crucigrama y del *kahoot*, convirtiéndose en unas herramientas novedosas, originales, fáciles y rápidas de evaluar personalmente a los alumnos incluso en grupos numerosos, que facilitan evidencias que sumaran en la evaluación continuada.

Los tres juegos están basados en el poder de las preguntas como instrumento docente, si bien sólo el *kahoot* es de respuesta múltiple (MCQ), y los tres facilitan la aplicación de metodologías de aula inversa o flipped learning, aunque consideramos más eficaces a los crucigramas y al *kahoot*.

Utilizamos las TIC para su creación, y excepto el crucigrama, también para su aplicación. Son gratuitos y requieren el tiempo y el esfuerzo de ir creando el banco o fondo de preguntas, pero se puede hacer paulatinamente y utilizar en próximos cursos, una vez que se conoce el mecanismo de cada uno de ellos, se agiliza este proceso.

El esfuerzo se realiza con ilusión con el foco puesto pensando en los alumnos, en la responsabilidad que tenemos los docentes hacia su aprendizaje, y compensa con los resultados obtenidos tanto desde el punto de vista de la tasa de rendimiento académico de los participantes como desde el punto de vista de la encuesta de opinión de los estudiantes hacia la asignatura y la profesora.



8. BIBLIOGRAFÍA

- APARICIO, A.; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, E.; LÓPEZ-SOBALER, A.M.; NAVIA, B. y ORTEGA, R.M.: “Eficacia del concurso “pasapalabra” como herramienta de aprendizaje activo”. *XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Educar para transformar: Aprendizaje experiencial*, Edita Universidad Europea de Madrid, 2015, págs. 589 y ss.
- ARTAL SEVIL, J.S.: “Kahoot. Un recurso educativo gratuito para implementar la gamificación en el aula universitaria” en ALEJANDRE MARCO, J. L. Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias 2017. Edita Prensas de la Universidad de Zaragoza. 2018. Pp. 91 y ss.
- CANO, E.: Análisis de las investigaciones sobre *feedback*: aportes para su mejora en el marco del EEES. Bordón. Revista de Pedagogía. Vol. 66, nº 4, 2014, 9-24
- CARMONA MARTINEZ, J.M. y CEBRIÁN GUAJARDO, S.: “Uso de vídeo y kahoot en la preparación de prácticas de laboratorio” en ALEJANDRE MARCO, J. L. Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias 2017. Edita Prensas de la Universidad de Zaragoza. 2018. Pp. 83-89.
- CARRIZOSA PRIETO, E.: “Introducción de la gamificación en la docencia. Cuestionarios interactivos con kahoot”. En DELGADO GARCÍA, A. M. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho*. Barcelona, Huygens Editorial. 2017 pp. 67-74.
- CASTRO LÓPEZ, M., FUENTES BROTO, L., VALERO GRACIA, M.S., GRASA LÓPEZ, L., PLAZA CARRIÓN, M.A., MIANA MENA, J., *et al*: “Mecánicas de juego para aprender materias básicas. Aplicación kahoot y fisiología” en ALEJANDRE MARCO, J. L. Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias 2017. Edita Prensas de la Universidad de Zaragoza. 2018. Pp. 65-72.
- COLL, C.: *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, nº 72, Madrid, 2008
- CONTRERAS-ESPINOSA, R.S.: *Presentación. Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 2016, 19(2), pp. 27-33. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.16143>
- GARCÍA-JIMÉNEZ, E.: *La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías*. RELIEVE, 21(2). DOI: <http://DX.DOI.ORG/10.7203/relieve.21.2.7546>
- GIBBS, G.; SIMPSON, C.: *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. ICE UB Cuadernos Docencia Universitaria, 13, Barcelona, 2009. Disponible en <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/13cuaderno.pdf>
- GUARDIA HERNÁNDEZ, J.J.: “Las pruebas electrónicas de opción múltiple como herramienta para el desarrollo del pensamiento jurídico”. En DELGADO GARCÍA, A. M. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho*. Barcelona, Huygens Editorial. 2017, pp. 159-170
- IMBERNÓN, F.: “Metodologia participativa a la universitat. Estratègies d’aprenentatge del alumnat”. U.B. Barcelona.



- KAPP, K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*, San Francisco, CA: Pfeiffer. 2.012. http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/10919/mod_resource/content/1/GAME01.pdf
- MARKZEWSKI, A.: *Game Thinking. Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design*. <https://www.gamified.uk/gamification-framework/differences-between-gamification-and-games/>, 2015.
- <https://www.gamified.uk/2018/12/15/towards-creating-an-open-definition-of-gamification/>. 2018
- MARTINEZ CALVO, J. y DOMÍNGUEZ ALBERO, S.: “Kahoot: una herramienta eficaz para el aprendizaje jurídico” en ALEJANDRE MARCO, J. L. *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias 2017*. Edita Prensas de la Universidad de Zaragoza. 2018. Pp. 73-82
- MAZUR, E.: *Peer Instruction: a user's manual*. Upper Saddle River. Prentice Hall Series in Educational Innovation. 1.997
- MICHAELSEN, L.K., KNIGHT, A.B., y FINK, L.D.: *Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College*. Praeger Publishers. Westport. 2002.
- NOVAK, G., GAVRIN A., CHRISTIAN W., PATTERSON E.: *Just-In-Time Teaching: Blending Active Learning with Web Technology*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1.999
- O'DONOVAN, B., RUST, C. PRICE, M.: *A scholarly approach to solving the feedback dilemma in practice*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 938-949. 2016, DOI: 10.1080/02602938.2015.1052774
- PERROTTA, C.; FEATHERSTONE, G.; ASTON, H.; HOUGHTON, E.: *Game-based Learning: Latest Evidence and Future Directions*. En: *NFER Research Programme: Innovation in Education*. Slough- Berkshire, abr. 2013. Disponible en: http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/10919/mod_resource/content/1/GAME01.pdf
- PRIETO, A: <http://profesor3punto0.blogspot.com/>
- PRIETO, A; DIAZ, D.; MONTSERRAT, J. y REYES, E.: *Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario*. *ReVisión*, Vol. 7, nº 2, p. 76-92.
- PRIETO, A., DÍAZ, D., SANTIAGO, R.: *Metodologías inductivas: El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos*. Barcelona. Digital Text. 2015,
- PRIETO, A.: *Flipped Learning Aplicar el modelo del aprendizaje inverso*. Editorial Narcea, Madrid. 2017.
- PRIETO, A.; DÍAZ, D.; LARA, I.; MONTSERRAT, J.; SANVICEN, P.; SANTIAGO, R.; CORELL, A.; ALVAREZ-MON, M.: *Nuevas combinaciones de aula inversa con just in time teaching y análisis de respuestas de los alumnos*. 2018. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 21(1). <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18836/16499>
- ROBLES G., GONZÁLEZ-BARAHONA J.M., PRIETO A.: *Fomentando la preparación de clase por parte de los alumnos mediante el Campus Virtual*. *Relada*, vol 4, nº 3, pp. 240-8. 2010 <http://polired.upm.es/index.php/relada/article/viewFile/117/113>
- TEIXES, F.: *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Madrid. Editorial UOC, 2014.
- VERDÚ SURROCA, N.: “El rol de las TIC como un recurso en la enseñanza y aprendizaje de la Historia”. Ed. Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea del CNR, Cagliari, 2016.



CAPÍTULO 6

USO DE LA HERRAMIENTA TEST DEL CAMPUS VIRTUAL EN LA EVALUACIÓN CONTINUADA DEL DERECHO EN AULA INVERSA

M^a Montserrat SOLANES GIRALT

*Profesora Titular Escuela Universitaria de Derecho Financiero y Tributario.
Universitat de Lleida*

RESUMEN: El objetivo del presente trabajo es valorar la experiencia del uso de la herramienta test del campus virtual como instrumento para fomentar el estudio y mejorar la asimilación de los conceptos nuevos que se evalúan a los 114 alumnos que cursan Derecho Financiero y Tributario en el Grado de Administración y Dirección de Empresas de la Facultad de Derecho, Economía y Turismo de la Universitat de Lleida, y facilitar la clase invertida para trabajar las competencias que el Espacio Europeo de Educación Superior exige.

Introducimos las pruebas test en el campus virtual de la asignatura, realizando 4 controles de conocimientos cada 2 o 3 temas en el aula de informática de la Facultad. Cada prueba liberaba materia si era aprobada.

Estas pruebas objetivas favorecen ser conscientes de los conceptos asimilados, de los que no se han entendido, motivan a estudiar y a esforzarse, implican conocer la calificación obtenida en el mismo momento de acabarla, evitan errores de transcripción de resultados a las hojas de corrección mecánica, resultan un método ecológico de ahorro de papel y al finalizarlas, la propia herramienta elabora una estadística con los porcentajes de aciertos y errores pregunta por pregunta, facilita repasar y revisarlos en grupo con todos los alumnos, comentar los conceptos para reforzar el aprendizaje, y es muy útil para efectuar la clase inversa, puesto que permite avanzar y destinar el resto de las horas de clase a realizar dinámicas de aplicación en las que se practican las competencias definidas en la guía docente.

PALABRAS CLAVE: Aula inversa; flipped learning; evaluación continuada; test; campus virtual; Derecho Financiero y Tributario; enseñanza-aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

El campus virtual de la Universitat de Lleida, que utiliza la plataforma Sakai, ofrece distintas herramientas de enseñanza-aprendizaje que la mayoría de profesores infrautilizamos, a pesar de que tenemos a nuestra disposición la Unidad de Suport i Assessorament a l'Activitat Docent, formada por expertos dispuestos a ayudarnos en su aplicación, quizás porque estamos más centrados en el contenido de la propia docencia y la investigación en nuestra área de conocimiento.



En el presente trabajo queremos exponer la experiencia en el uso de una de estas herramientas: la que permite realizar pruebas objetivas del tipo test y cuestionarios *online* que ha resultado ser una buena aliada para la enseñanza-aprendizaje a través de la metodología de aula inversa, y para evaluar la adquisición de los conocimientos por parte del alumnado.

La implantación del sistema de controles objetivos o test a través del campus virtual se ha realizado durante todo el curso académico 2018-19 en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario del 2º curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Facultad de Derecho, Economía y Turismo de la Universitat de Lleida con 114 alumnos matriculados, de los cuales 12 cursan el Doble Grado en Ingeniería Informática y ADE, divididos en 3 grupos (6 ECTS cada grupo) y una sola profesora impartiendo la docencia, si bien se empezó a introducir a finales del curso anterior.

La evaluación se efectúa de la siguiente manera: el 50% de la nota final corresponde a la parte teórica y el 50% restante, a la práctica que se subdivide en un 30% correspondiente a dos trabajos grupales que se exponen oralmente y el 20% a las actividades prácticas que deben realizar fuera y en el aula.

El 50% de teoría se evalúa de forma continuada con los 4 test que explicaremos, liberan materia si son aprobados, y en caso contrario, deben recuperarse en el examen final.

2. AULA INVERSA

Las metodologías del aula inversa¹ o flipped learning fomentan el estudio previo de la información para aprender antes de que se traten los temas en clase. Se dispone de alumnos mejor preparados que permiten, durante el tiempo en clase, usar metodologías de aprendizaje activo e inductivo, que pueden consistir en debates, exposiciones orales, simulaciones, resolución de casos, etc. Se basan en dos elementos esenciales: el primero: exigen que los alumnos estudien con antelación a la sesión presencial, y el segundo: comprobar que este estudio previo se ha realizado mediante actividades de evaluación formativa.

1 PRIETO, A., DÍAZ, D., SANTIAGO, R.: *Metodologías inductivas: El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos*. Barcelona. Digital Text. 2015. PRIETO, A.: *Flipped Learning Aplicar el modelo del aprendizaje inverso*. Editorial Narcea, Madrid. 2017. PRIETO, A.; DÍAZ, D.; LARA, I.; MONTSERRAT, J.; SANVICEN, P.; SANTIAGO, R.; CORELL, A.; ALVAREZ-MON, M.: Nuevas combinaciones de aula inversa con just in time teaching y análisis de respuestas de los alumnos. 2018. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 21(1).



Las distintas metodologías de aula inversa que se han utilizado con éxito a nivel universitario son: Team Based Learning (TBL)², Just-in-time Teaching (JITT)³, Peer Instruction (PI)⁴ y PEPEOLA (Preparación y Estudio Previo por Evaluación *Online* Automática)⁵. Todas tienen en común dos elementos: el primero es que se pone a disposición del alumnado, a través del campus virtual de la asignatura los recursos que éstos tienen que estudiar antes de la clase presencial, ya sean documentos escritos, vídeos, screencast, y el segundo es que posteriormente se evalúa a través de preguntas que pueden ser con respuestas de elección múltiple (multiple choice questionnaire, MCQ) y donde difieren es en la forma en que después se produce la discusión de los resultados, ya sea entre los mismos alumnos en equipos repitiendo la prueba con el consenso que ellos han obtenido hacia las respuestas (TBL), ya sea por parte del profesor rediseñando la clase en función de lo que conviene reforzar y explicar (JITT), o bien sea que por parejas, entre alumnos, se explican los conceptos a los que no lo han entendido y el profesor hace pequeñas intervenciones explicativas (PI), o bien dando *feedback* en clase por parte del profesor, si el cuestionario se ha hecho *online* previo a la clase (PEPEOLA).

Nosotros hemos adoptado una combinación de estas metodologías⁶ en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario, enviando por medio del campus virtual los materiales necesarios para estudiar el temario al inicio del curso, indicamos cada semana lo que deben preparar fuera del aula para la clase siguiente, (a veces pedimos que realicen un mapa mental o mapa conceptual y nos lo entreguen) y en clase realizamos la evaluación de lo que se ha debido estudiar introduciendo las preguntas y las MCQ por medio de la herramienta test del campus virtual que describimos en el presente trabajo para obtener la nota teórica que representa el 50% de la nota final.

En nuestro caso, la discusión de los resultados se produce entre alumnos, unas veces, y otras con la intervención del docente aclarando lo que no se ha comprendido y se aplica, a continuación, en casos prácticos más complejos.

- 2 MICHAELSEN, L.K., KNIGHT, A.B., y FINK, L.D.: Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College. Praeger Publishers. Westport. 2002.
- 3 NOVAK, G., GAVRIN A., CHRISTIAN W., PATTERSON, E.: Just-In-Time Teaching: Blending Active Learning with Web Technology. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1.999
- 4 MAZUR, E.: Peer Instruction: a user's manual. Upper Saddle River. Prentice Hall Series in Educational Innovation. 1.997
- 5 ROBLES G., GONZÁLEZ-BARAHONA J.M., PRIETO A.: Fomentando la preparación de clase por parte de los alumnos mediante el Campus Virtual. *Relada*, vol 4, nº 3, pp. 240-8. 2010
- 6 Queremos agradecer al ICE de la UdL la realización del Curso/Taller: "Flipped classroom, flipped learning, gamificación, metodologías educativas innovadoras y modelos de desarrollo profesional docente", de 18 horas, durante mayo-junio de 2018, y en especial al Maestro Alfredo Prieto Martín sus enseñanzas proactivas que nos llevaron a poner en práctica en aquél momento la metodología JITT, sin embargo, y tal como él afirma, cuesta hacer cambiar los hábitos de estudio de los alumnos.



3. ANTECEDENTES Y PRIMERA EXPERIENCIA

Para obtener la calificación de la parte teórica, en cursos anteriores, veníamos realizando 5 test escritos a lo largo del curso, más un examen final de recuperación o para subir nota, cada test de 20 preguntas de respuesta múltiple (*multiple choice questionnaire, MCQ*), a lo largo del semestre, cada dos o tres temas, con varios modelos de preguntas que se entregaban en formato papel (aproximadamente usábamos unas 1.400 fotocopias por curso), que los alumnos debían contestar en hojas a parte especiales para corrección mecánica (hojas rosas cerca de 600 por curso), posteriormente debíamos recoger las pruebas realizadas, separar los modelos de preguntas de las hojas de respuestas, introducir estas hojas en el lector y con la ayuda del programa informático nos elaboraba un listado que exportábamos a un fichero Excel, con la nota transformada, según las instrucciones que debíamos introducir cuidadosamente, y a continuación debíamos pasarlas a la hoja de calificaciones y publicar un anuncio o un mensaje con la lista de alumnos, eliminando nombre y apellidos, dejando que tan sólo apareciese el número de identificación de cada uno para proteger su privacidad.

Esta tarea podría parecer un poco laboriosa, pero en realidad lo fue mucho más debido a que la máquina lectora estuvo estropeada todo el semestre del curso 2017-2018, con 116 alumnos matriculados, tuve que efectuar la corrección manual, así como el cálculo de la nota, teniendo en cuenta que los aciertos sumaban un punto y los errores descontaban 0,33. En realidad fueron muchas las horas dedicadas a la evaluación, sumado al gasto que representa que cada prueba se utilice papel, fotocopias, correctores de cinta, pincel o lápices correctores.

Esta situación resultó crítica, pero como suele decirse, las crisis son oportunidades para cambiar y mejorar, ciertamente, en aquel preciso momento, ante la cuarta prueba que íbamos a hacer, fue cuando conocimos la posibilidad de implantar la herramienta que ahora relatamos y aprendimos su manejo rápidamente con la ayuda de la Unidad de Suport i Assessorament a l'Activitat Docent, la efectuamos en las aulas de informática, a modo de prueba, con cierta inseguridad por si fallaba la luz o la red, y todo funcionó perfectamente.

En el último y quinto control test del curso también la aplicamos, en aquel momento ya teníamos muchas evidencias para la evaluación continuada, conocíamos a todos los alumnos, podíamos haber prescindido de efectuarlo, no disponíamos de tiempo suficiente para realizarla en horas de clase puesto que éstas se destinaban a las exposiciones orales de los trabajos finales por parte de los alumnos, que también debían entregar por escrito y corregirlos, pero decidimos implementarlo en modalidad no presencial, puesto que era fundamental que ellos estudiaran por su cuenta los últimos tres temas del programa y que percibieran que tenían que demostrar que los habían asimilado.

Precisamente en aquellas fechas me formé en aula inversa con el maestro Alfredo Prieto y convenimos en que podría ser una buena estrategia para implementarla, puesto que una de las bases fundamentales de esta metodología es que los alumnos estudien unos



materiales antes de ser explicados en clase y hagan un control a través de MCQ, para que el profesor pueda ver lo que se ha entendido y aquello que conviene explicar y reforzar en clase, y opté por preparar una prueba de 20 preguntas aleatorias sobre la base de un fondo de 50 preguntas y que los alumnos lo efectuaran fuera del aula, de forma no presencial, podían repetir la prueba tantas veces como quisieran, durante un plazo de tiempo que se delimitó, y el programa les haría la media de la nota que obtuvieran, ésta sería la que contaría.

La prueba fue un éxito puesto que de 116 matriculados, la realizaron 101, y la calificación media obtenida fue de 6,5 sobre 10; como la podían repetir hasta que estuviesen satisfechos con la nota media obtenida realizaron 316 entregas con las siguientes puntuaciones:

Puntuación total sobre 10	Nº alumnos
0-2	7
>2-3	16
>3-4	18
>4-5	35
>5-6	45
>6-7	61
>7-8	50
>8-9	32
>9-10	52

En esta tabla se muestran los resultados obtenidos en las 316 entregas, de los 101 alumnos que la hicieron el 96,04% superó el aprobado, sólo 4 no llegaron a obtenerlo de nota media, un 3,96% del total.

La experiencia nos demostró que los alumnos que no habían estudiado mucho, se esforzaron por estudiar más y repetir la prueba hasta obtener el aprobado, o para superarse en la siguiente y subir la nota, por lo tanto se mostró como altamente eficaz para el objetivo propuesto.

Como docente, me facilitó mucha información, puesto que incorpora una estadística con un análisis pregunta a pregunta del porcentaje de aciertos y errores, incluso puedo saber qué ha acertado y fallado cada alumno, por lo tanto es muy útil para el aula inversa.

Además de realizar esta prueba, se les pidió que rellenaran un cuestionario en Google Forms que les adjunté, con preguntas acerca de lo que les parecía más importante o interesante, sobre lo que se debería profundizar en clase, sobre las dudas urgentes, sobre cuánto tiempo había dedicado al estudio, y lo cierto es que de 116 alumnos matriculados, 101 alumnos respondieron al test *online* MCQ y de ellos, sólo 5 respondieron las preguntas de



Google Forms, nadie percibió la importancia de dedicar unos escasos minutos a éste, ya que no estaban acostumbrados a hacerlo, a pesar que se remarcó en clase que lo hicieran, pero no percibieron que contara para nota y no se hizo, de ahí que el curso siguiente, cuando hemos aplicado la metodología de aula inversa, hemos efectuado una combinación de elementos, pero hemos prescindido de este tipo de cuestionarios e incorporar solamente las MCQ con la herramienta test del campus virtual.

4. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA APLICADA A UN CURSO ACADÉMICO

Efectivamente, en el curso 2018-19 ya formó parte íntegramente de la evaluación continuada de la teoría de la asignatura.

Debemos distinguir la preparación de la prueba, su aplicación y los resultados obtenidos.

4.1. Preparación de la prueba

Las pruebas test de evaluación se caracterizan por la objetividad⁷: presentan varias opciones de respuesta y requieren claridad y precisión en su formulación, si bien son más utilizadas en la formación *online*⁸, son también un excelente recurso en la presencial sobre todo para evaluar a grupos numerosos, como es nuestro caso.

Debemos partir de la elaboración de las preguntas y sus posibles respuestas, en nuestro caso esta labor la hemos ido haciendo durante los últimos 4-5 años, así que disponíamos de un buen fondo de cuestiones para cada tema del programa, en formato Word, aunque cada curso lo vamos ampliando y actualizando.

El primer inconveniente con que topamos es que no permite importar directamente desde un fichero Word todas las preguntas, sino que se hace necesario copiarlas pregunta por pregunta, e ir introduciendo las posibles respuestas en unas casillas, también una a una, y definir también una por una la puntuación de aciertos y errores. Por lo tanto se

7 Si la evaluación se basa en la subjetividad del docente estará siempre sesgada por cuestiones ajenas al propio desempeño del alumno teniendo como consecuencia evaluaciones inexactas que perjudican la calidad del curso y reducen la motivación de los estudiantes provocando disminución del esfuerzo, y siendo consideradas injustas. *Vid.* TODOLÍ SIGNES, A.: “La evaluación a través de TIC como forma de eliminar los sesgos del evaluador. En DELGADO GARCÍA, A. M. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho*. Barcelona, Huygens Editorial. 2017 pp. 129-130

8 TODOLÍ SIGNES, A.: “La evaluación a través de TIC como forma de eliminar los sesgos del evaluador. En DELGADO GARCÍA, A. M. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho*. Barcelona, Huygens Editorial. 2017 p. 129



La ventaja es que esta tarea se realiza una vez, y se reutiliza en cursos siguientes, siempre comprobando que sigan siendo válidas, y actualizándolas, en una materia cambiante como el Derecho Financiero y Tributario.

Podemos determinar el tiempo límite para realizarla (entre 30 y 45 minutos para 20 preguntas es más que suficiente, en general) y que las preguntas y las respuestas sean aleatorias, para evitar que los alumnos puedan copiar de sus compañeros.

También podemos definir que sólo sean admisibles las IP del aula de informática donde se realizará, esto puede ser importante al inicio del curso, cuando todavía no se conoce al alumnado, para tener la certeza que quien la realiza está matriculado y presente en el aula.

Es importante, al definirla, enlazar la nota con el libro de calificaciones que es otra de las herramientas que nos ofrece el campus virtual, como se muestra en la Fig. 2.

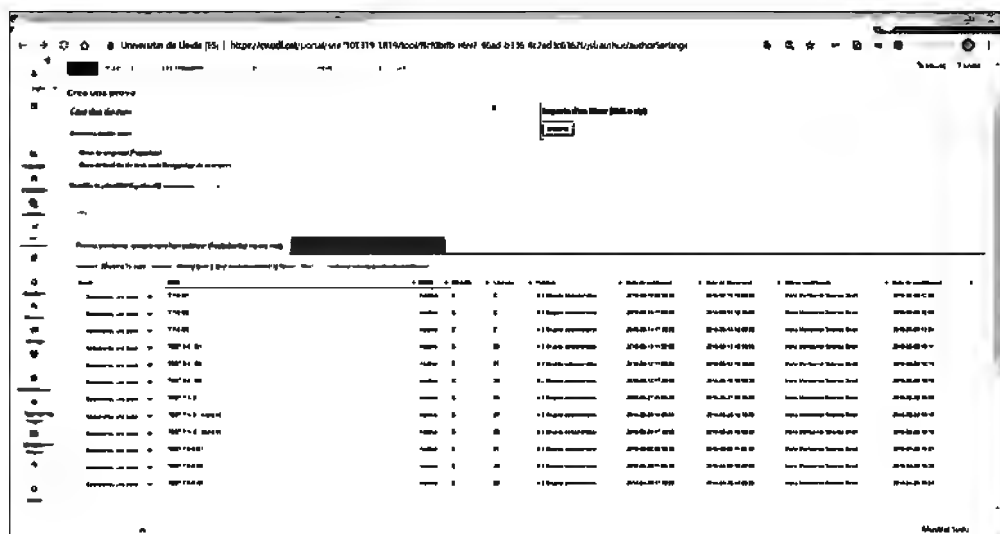


Figura 1. Creación de la prueba.

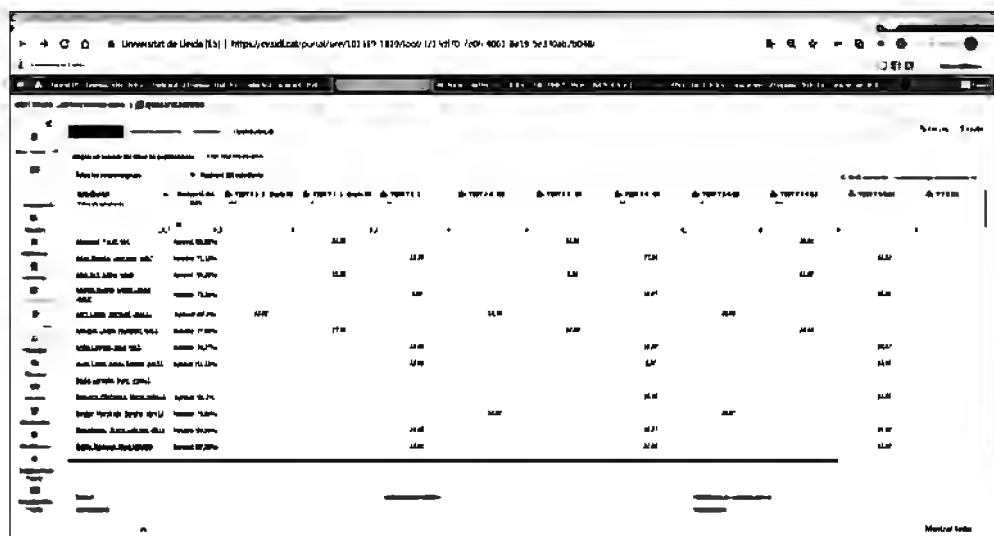


Figura 2. Muestra los resultados en Calificaciones.

4.2. Aplicación práctica

En la Facultad de Derecho, Economía y Turismo debemos reservar las aulas informáticas que cuentan con 40 ordenadores, así que son suficientes para los grupos medianos, excepto para uno en el cual tenemos 54 alumnos y hacemos la prueba en dos turnos.

Las pruebas han funcionado siempre perfectamente, si bien al principio teníamos cierta inseguridad, en el momento de escribir estas líneas, ya hemos realizado 12, sin contar con las 3 que efectuaron por su cuenta a final del pasado curso, y estamos en condiciones de afirmar que es una eficiente herramienta.

Mientras las realizan, los alumnos disponen de un marcador del tiempo que están consumiendo, tienen también una guía para poder saber aquellas preguntas que han dejado en blanco y retomárlas, y las que se han completado, pueden revisarlas hasta estar seguros y entregarlas.

La apariencia de la prueba es visualmente correcta, clara, de fácil lectura.

Una vez acabada la prueba obtienen la nota de forma inmediata acudiendo a la pestaña de calificaciones. Esta es una de las cuestiones que más valoran, saber la nota al momento, sin tener que esperar a que los profesores corriamos y las publiquemos.

Podemos configurar la prueba para que ellos vean qué han fallado al acabarla, pero preferimos hacer la corrección grupal, como explicaremos más adelante.

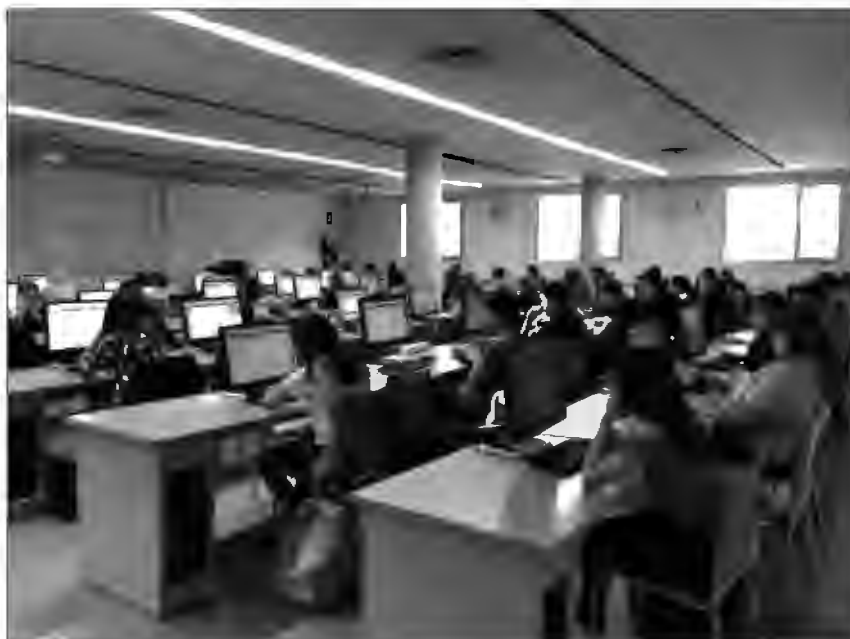


Figura 3. Estudiantes del G1 de 2º curso Grado en ADE realizando un control test mediante el campus virtual.



Figura 4. Estudiantes del G1 de 2º curso Grado en ADE realizando un control test mediante el campus virtual.

4.3. Resultados obtenidos

Los resultados obtenidos pasan a la carpeta calificaciones del campus virtual de forma automática al acabar cada una de las pruebas, disponibles de forma inmediata tanto para los alumnos como para el docente, así que nos ahorramos la tarea de corregir, y el empleo de papel, fotocopias y correctores. Desde la carpeta de calificaciones exportamos todas las notas a un fichero Excel donde podemos añadir el resto de puntuaciones obtenidas por las actividades que conforman la evaluación de la parte práctica de la asignatura, de una forma muy fácil y sencilla.

Desde la propia prueba test realizada podemos disponer de la estadística de la prueba también de forma automática.

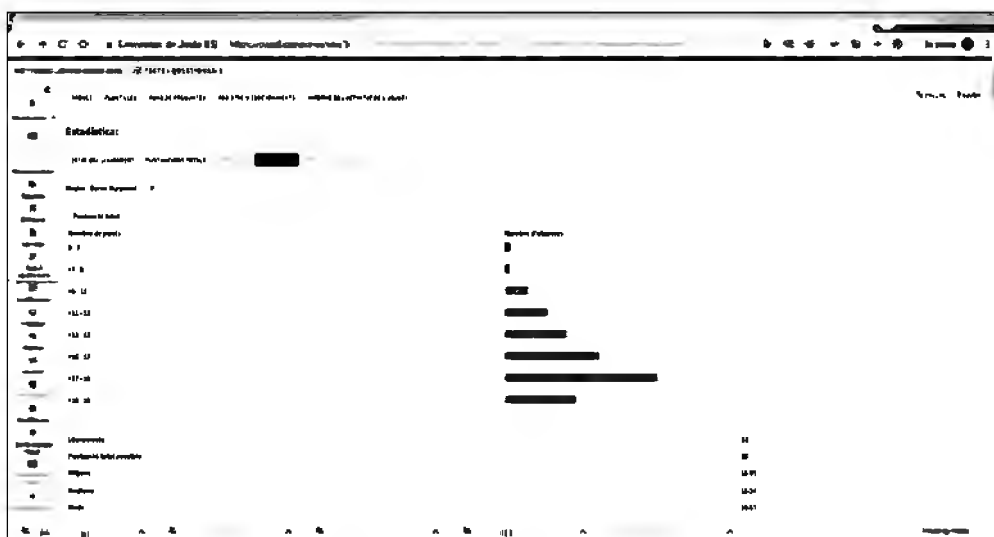


Figura 5. Muestra la estadística de la prueba.

Otra gran ventaja es que nos permite saber para cada pregunta qué alumnos la han realizado correctamente y quienes la han fallado, y finalmente, uno de los aspectos que para nosotros es primordial, lo constituye el hecho de poder hacer una corrección grupal, analizando cada pregunta, como se muestra en la fig. 6, explicamos las que se han fallado, y ahí radica la utilidad para el aula inversa, a partir de los fallos más frecuentes, los alumnos que conocen la respuesta acertada explican a sus compañeros, razonando las respuestas, facilitando el aprendizaje entre pares, o entre iguales, el debate, la intervención del docente se realiza aclarando los conceptos más confusos, y se construye el aprendizaje entre todos, es bueno hacerlo justo al acabar la prueba, puesto que así se asimila mejor, y se fija el conocimiento perdurando más a largo plazo.

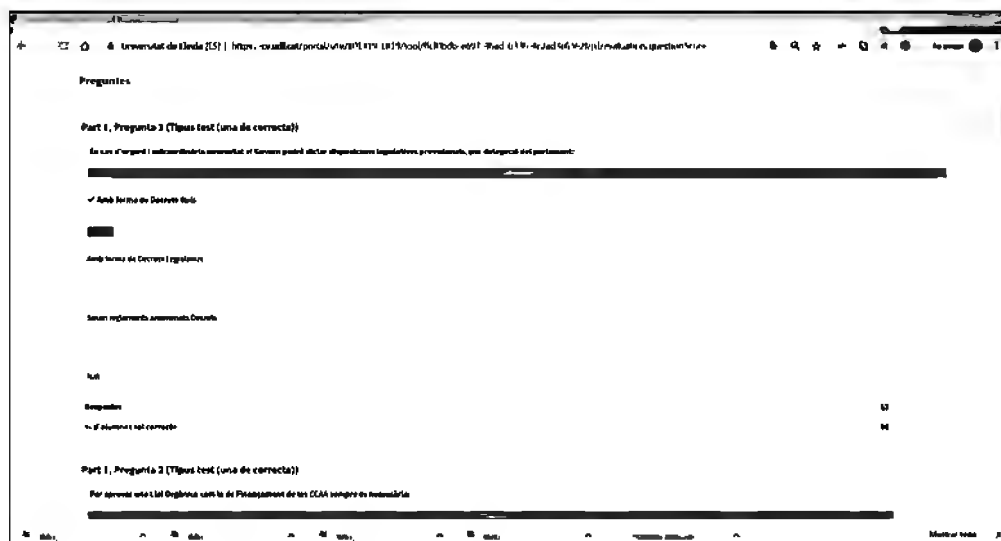


Figura 6. Muestra las preguntas, con los porcentajes de aciertos y errores del grupo.

5. CONCLUSIONES

Los estudiantes están familiarizados con las TIC y perciben con total normalidad hacer este tipo de test mediante el campus virtual, aunque no se utilice en todas las asignaturas, y las prefieren en lugar del sistema tradicional en papel.

Basándonos en el *feedback* que hemos recibido de los alumnos, uno de los aspectos que más destacan y valoran positivamente es la rapidez con que conocen la nota, inmediatamente al acabar la prueba.

También resulta de gran utilidad porque les evita equivocarse al trasladar las respuestas a las hojas de corrección mecánica, ahorrándose el corrector, resaltan que es muy visual y tienen el control de tiempo, para saber cuánto les falta para que la prueba finalice.

Otro de los aspectos que más les ayuda es disponer de una guía de preguntas y respuestas contestadas a medida que se desarrolla la prueba que pueden revisar en todo momento y acudir a la que se han dejado.

Uno de los puntos fuertes a destacar es poder revisar al acabar y tener la corrección y la explicación de lo que han fallado, les ayuda mucho en su aprendizaje.

Asimismo, que sean test cada 2 temas, que no se les acumule mucha materia y puedan liberarla si aprueban, que les obliga a estudiar una materia teórica como es el Derecho Financiero y Tributario, Parte General, de forma continuada, pero poco a poco, de esta forma ven como asimilan mejor los conceptos y los pueden aplicar a otras actividades que



se realizan en y fuera del aula que también forman parte de la evaluación continua, y en caso de suspender alguno de los test pueden recuperarlo en la fecha del examen final.

Desde el punto de vista del docente, una de las ventajas es que se trata de pruebas objetivas, que evitan el sesgo personal del evaluador, el esfuerzo se concentra en la creación de las preguntas y las opciones de respuesta, y en la preparación de la prueba pero se reutiliza en cursos posteriores.

Otra gran ventaja es que no hace falta corregir, con el consiguiente ahorro de tiempo y evitar posibles errores al ser 114 alumnos que realizan la prueba habitualmente y una sola profesora.

Con este método se evita que hablen y que copien al estar aleatorizados tanto los enunciados de las preguntas como el orden de las respuestas para cada alumno y cada prueba.

La estadística que elabora, constituye un recurso muy útil para el aula inversa, para partir de aquello que no se ha respondido correctamente, construir las explicaciones de clase, ayuda a fijar los conocimientos y mejora el aprendizaje a más largo plazo, se recuerda más y mejor lo aprendido y se puede aplicar a otras actividades prácticas más complejas.

Tanto desde la herramienta de calificaciones como desde la propia prueba test se pueden exportar las notas obtenidas a un Excel, donde fácilmente añadimos las que corresponden a las restantes actividades del curso, y obtenemos rápidamente la nota global.

Finalmente, queremos destacar el ahorro de fotocopias y de hojas de respuestas, eliminamos el uso de papel y de correctores, así que resulta un método ecológico y sostenible.

6. BIBLIOGRAFÍA

- CASAS AGUDO, D.: “Herramientas TIC y evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios: especial mención a la docencia del Derecho”, En DELGADO GARCÍA, A. M. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho*. Barcelona, Huygens Editorial. 2017 pp. 147-157.
- MAZUR, E.: *Peer Instruction: a user's manual*. Upper Saddle River. Prentice Hall Series in Educational Innovation. 1.997.
- MICHAELSEN, L.K., KNIGHT, A.B., y FINK, L.D.: *Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College*. Praeger Publishers. Westport. 2002.
- NOVAK, G., GAVRIN A., CHRISTIAN W., PATTERSON E.: *Just-In-Time Teaching: Blending Active Learning with Web Technology*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1.999.
- PRIETO, A: <http://profesor3punto0.blogspot.com/>
- PRIETO, A; DIAZ, D.; MONTSERRAT, J. y REYES, E.: Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario. *ReVisión*, Vol. 7, nº 2, p. 76-92.



- PRIETO, A., DÍAZ, D., SANTIAGO, R.: *Metodologías inductivas: El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos*. Barcelona. Digital Text. 2015.
- PRIETO, A.: *Flipped Learning Aplicar el modelo del aprendizaje inverso*. Editorial Narcea, Madrid. 2017.
- PRIETO, A.; DÍAZ, D.; LARA, I.; MONTSERRAT, J.; SANVICEN, P.; SANTIAGO, R.; CORELL, A.; ALVAREZ-MON, M.: Nuevas combinaciones de aula inversa con just in time teaching y análisis de respuestas de los alumnos. 2018. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 21(1). <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18836/16499>
- ROBLES G., GONZÁLEZ-BARAHONA J.M., PRIETO A.: Fomentando la preparación de clase por parte de los alumnos mediante el Campus Virtual. *Relada*, vol 4, nº 3, pp. 240-8. 2010 <http://polired.upm.es/index.php/relada/article/viewFile/117/113>
- TODOLÍ SIGNES, A.: “La evaluación a través de TIC como forma de eliminar los sesgos del evaluador”. En DELGADO GARCÍA, A. M. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho*. Barcelona, Huygens Editorial. 2017 pp. 125-134.



CAPÍTULO 7

HERRAMIENTAS INNOVADORAS TRANSVERSALES EN DIFERENTES ÁREAS DE CONOCIMIENTO: EXPERIENCIAS EN EL USO DE CLIKERS, MOODLE, SAKAI Y WIKIS¹

Felip ALBA CLADERA

*Profesor Ayudante de Derecho Procesal
Universidad de las Islas Baleares*

Rubén LÓPEZ PICÓ

*Investigador en Derecho Procesal
Universidad de Granada*

Andrés MARÍN SALMERÓN

*Contratado FPU de Derecho Civil
Universidad de Murcia*

Alfonso SÁNCHEZ GARCÍA

*Contratado FPU de Derecho Administrativo
Universidad de Murcia*

Guillermo SÁNCHEZ-ARCHIDONA HIDALGO

*Profesor de Derecho Financiero
Universidad de Málaga*

RESUMEN: Las nuevas metodologías universitarias, al auspicio del Plan Bolonia, se han inclinado por incentivar un aprendizaje más individualizado, centrado en el alumno y en sus necesidades. En este contexto, la utilización de aplicaciones como herramientas didácticas ya no son una novedad, y es más, son utilizadas con cierta frecuencia en la labor docente.

Con estas, el objetivo es que los estudiantes adquieran las denominadas competencias genéricas (trabajo cooperativo, capacidades de comunicación y experiencia profesional, entre otras muchas) que, en un futuro próximo, les faciliten su incorporación al mercado laboral. Aunque no se debe olvidar el ejercicio de combinar el uso de las nuevas tecnologías con las lecciones magistrales impartida por el profesorado universitario experto en la materia como base o fundamento de todo el proceso de aprendizaje.

La utilización de herramientas como las wikis, o plataformas tales como *Sakai Clickers*, *Moodle* contribuyen a lograr un mejor aprendizaje por parte del alumnado y es una herramienta flexible para el profesor. En nuestro caso (y lo que constituirá el objeto de esta comunicación), se han llevado a cabo diversas iniciativas, desarrolladas en la rama de Derecho Civil, Derecho Procesal, y Derecho Tributario

1 Esta comunicación se enmarca en el Proyecto de Innovación Educativa (PIE 17-061) «Implementación de un consultorio virtual basado en el *e-learning* para la innovación y mejora en la adquisición de competencias en el ámbito tributario», financiado por la Universidad de Málaga.



que tienen a dichos instrumentos como protagonistas, y que dejan muestras claras de las diferencias entre el alumnado entre universidades y las propias áreas de conocimiento, y que serán analizadas en profundidad de forma interdisciplinar.

PALABRAS CLAVE: Metodologías docentes; Clikers; Moodle; Sakai; Wiki.

1. INTRODUCCIÓN

El nuevo modelo educativo ECTS –European Credit Transfer System– impuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior –EEES–, centrado en el aprendizaje autónomo de los estudiantes bajo la supervisión –tutorización– del profesorado universitario responsable de las diferentes asignaturas, lleva aparejado consigo la necesidad de repensar las actividades de aprendizaje y enseñanza, sobre todo teniendo presente la enorme importancia atribuida al uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación –TICS– como herramientas enormemente útiles para la elaboración, adquisición y transmisión del conocimiento dentro de este nuevo modelo educativo².

Para poder hacer frente a este nuevo reto, es necesario que el profesorado universitario experimente un cambio en lo relativo al papel o rol que desempeña, al menos en lo que al proceso de aprendizaje se refiere. Para ello, se debería apostar por la adopción de modernos e innovadores métodos pedagógicos capaces de integrar el uso de las TICS en la enseñanza universitaria.

Conscientes de esta realidad, defendemos la necesidad de incorporar el uso de las nuevas tecnologías a nuestra labor como docentes universitarios y, por consiguiente, desarrollar nuevos y modernos métodos de aprendizaje que, en nuestro caso concreto, nos permitan incorporar el uso de las TICS en la enseñanza del Derecho en general; y en este caso, Derecho Procesal, Derecho Civil, y Derecho Financiero y Tributario.

Simultáneamente, junto a las nuevas exigencias educativas impuestas por el EEES, nuestra preocupación por que los alumnos universitarios, además de las propias de la materia impartida adquieran las denominadas competencias genéricas –trabajo cooperativo, capacidades de comunicación y experiencia profesional, entre otras muchas– que, en un futuro próximo, les faciliten su incorporación al mercado laboral, nos lleva a tenerlas presente en el momento de confeccionar los nuevos y modernos métodos de aprendizaje antes referidos. Combinando, de ese modo, el uso de las nuevas tecnologías con las competencias

2 Vid. GARRIDO CARRILLO, F.J. y ARTACHO MARTÍN-LAGOS, M. “Nuevas tecnologías y adquisición de competencias en la enseñanza del Derecho”, en GARRIDO CARRILLO, F.J. –Dir–. *Intercambios y buenas prácticas en la enseñanza del Derecho. Nuevos Métodos Docentes*. Ed. Comares, 2012, Granada, pp.163-170.



antes mencionadas, pero sin olvidar en ningún momento las lecciones magistrales impartida por el profesorado universitario experto en la materia como base o fundamento de todo el proceso de aprendizaje³.

Así las cosas, la utilización de herramientas como las *wikis*, o plataformas tales como *Sakai Clickers*, *Moodle* contribuyen a lograr un mejor aprendizaje por parte del alumnado y es una herramienta flexible para el profesor. En nuestro caso (y lo que constituirá el objeto de esta comunicación), se han llevado a cabo diversas iniciativas, desarrolladas en las ramas de Derecho Civil, Derecho Procesal, y Derecho Tributario que tienen a dichos instrumentos como protagonistas, y que dejan muestras claras de las diferencias entre el alumnado entre universidades y las propias áreas de conocimiento, y que serán analizadas en profundidad de forma interdisciplinar.

2. CLIKERS Y MOODLE

Los Clickers constituyen una herramienta informática que permite al profesorado universitario, encargado de impartir la asignatura –Derecho Procesal, en este caso–, obtener de forma instantánea y ordenada toda la información que los alumnos, a los cuales previamente se les ha realizado una serie de preguntas relacionadas con algún aspecto concreto de la asignatura, emiten a través de un dispositivo electrónico en forma de mandos –Clickers–. A través de un sistema de radiofrecuencia o infrarrojos, los Clickers transmiten las respuestas emitidas por el alumnado a un receptor USB colocado en el ordenador del profesor a cargo de la asignatura.

De forma previa al inicio de la lección magistral en la que el profesorado de la asignatura pretenda hacer uso de los Clickers, es necesario que éste introduzca en el Turning Point –programa de software– todas las preguntas que desee formular a los alumnos de la asignatura. El Turning Point es un sistema de presentaciones interactivas similar al PowerPoint que permite al profesorado responsable de la asignatura preparar las distintas preguntas que más tarde formulará a los alumnos. Además de introducir la pregunta en la presentación interactiva, el profesorado también deberá indicar cuál es la respuesta correcta a cada una de las preguntas realizadas, para que tras recibir las contestaciones de los alumnos, el programa informático pueda emitir los correspondientes informes.

3 Vid. LÓPEZ PICÓ, R. “El empleo del cine como medio de innovación en la enseñanza del Derecho Procesal”, en MENOR CAMPOS, D.J., PINEDA MARTOS, C., BERLANGA CAÑETE, F.A., RAYA BERMÚDEZ, A.I. y LEIVA CANDIA, D.E. *Libro resúmenes de comunicaciones. I Congreso Virtual Internacional de Innovación Docente Universitaria*. Ed. Córdoba University Press, Córdoba, 2018, pp.395-400.



La utilización de esta herramienta informática en los nuevos y modernos métodos diseñados para la enseñanza del Derecho Procesal presenta como objetivo esencial el fomentar y potenciar el debate, la discusión y la participación de los alumnos durante el desarrollo de las clases magistrales impartidas por el profesorado universitario experto en la materia, así como la mejora de la interacción entre éstos últimos y los propios alumnos. Como señalan las profesoras HUALDE LÓPEZ y SÁNCHEZ POS⁴, ese objetivo esencial “se consigue alcanzar a través del planteamiento de preguntas que requieren que cada estudiante aplique los conceptos básico previamente explicados en clase. Tras responder a las preguntas planteadas por el profesorado universitario al frente de la asignatura, el sistema informático crea el histograma de respuestas, que tras ser proyectado en la clase, servirá para que los alumnos puedan conocer el resultado de sus respuestas y, posteriormente iniciar el oportuno debate”.

En otro orden de cosas, señalar que como en el caso de cualquier otra herramienta informática empleada en los nuevos y modernos métodos diseñados para el aprendizaje y la enseñanza del Derecho Procesal, el uso de los Clickers como herramienta informática de apoyo al desarrollo de las lecciones magistrales impartidas por el profesorado universitario experto en la materia, únicamente nos permitiría obtener los múltiples e importantes beneficios pretendidos a través de su empleo, cuando precisamente éste último tenga lugar de forma correcta. De ahí, la enorme importancia de que el profesorado universitario que desea hacer uso de ellos durante la impartición de sus propias lecciones magistrales conozca el potencial y el correcto funcionamiento de la herramienta informática que pretende usar.

La utilización de esta herramienta informática como medio de innovación docente para el aprendizaje y la enseñanza del Derecho Procesal, obliga al profesorado universitario responsable de la impartición de la asignatura a adquirir nuevas competencias, no solo en lo relativo a los aspectos técnicos relacionados con el uso de esta herramienta informática, sino también a la planificación de sus clases, la redacción de las preguntas que desea formular a los alumnos y la moderación del debate que con carácter posterior a éstas pudiese surgir. Para la adquisición de estas nuevas competencias, el profesorado universitario puede optar por recibir la oportuna instrucción de manos de profesores ya experimentados en el uso de esta misma herramienta informática o del personal universitario dedicado a la formación del profesorado universitario.

Dejado atrás el uso de la página web como herramienta docente tradicional para ofrecer al alumnado toda la información relativa a los diferentes aspectos de las asignaturas impartidas por el profesorado universitario experto en Derecho Procesal –horario de clases, calendario académico, casos prácticos, bibliografía, jurisprudencia y enlaces de

4 Vid. HUALDE LÓPEZ, I. y SÁNCHEZ POS, M^a. V. “La utilización de los Clickers como herramienta de apoyo a la docencia del Derecho Procesal”, en PICÓ I JUNOY, J –Dir.–. *El aprendizaje del Derecho Procesal: nuevos retos en la enseñanza universitaria*. Ed. Bosch, Barcelona, 2011, pp.437 y 438.



interés jurídico, entre otros— se apuesta, ahora, por la utilización de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje consistentes en “una herramienta didáctica que cuenta con un soporte tecnológico que distribuye materiales pedagógicos en formato digital y que sirve para que profesores y alumnos interaccionen entre sí durante el desarrollo del proceso educativo y puedan utilizar la plataforma tecnológica para debatir *online* sobre temáticas relaciones con la asignatura de Derecho Procesal, integrar contenidos e incluir opiniones relevantes de expertos o profesionales del Derecho”⁵.

El empleo de esta herramienta informática —de carácter gratuito— en los nuevos y modernos métodos diseñados para el aprendizaje y la enseñanza del Derecho Procesal, facilita que las universidades puedan combinar la enseñanza a través del desarrollo de lecciones magistrales y actividades pedagógicas de carácter presencial con el desarrollo de lecciones magistrales y actividades pedagógicas de carácter plenamente *online*, dando lugar a lo que en la actualidad se conoce o denomina como B-Learning-Blended Learning o aprendizaje mezclado.

Las siglas de esta herramienta informática MOODLE provienen de Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment —Entorno de Aprendizaje Dinámico y Modular Orientado a Objetivos—. Se trata de una plataforma de aprendizaje sencilla que integra diferentes elementos —foros, cuestionarios de preguntas, bases de datos de actividades, blogs y chats, entre otros muchos— orientados todos ellos a la emisión de información, la puesta a disposición del alumnado de diversos tipos de materiales —actualizados y modificados de forma continua— y la interacción de los profesores y alumnos por medio de la realización de las tareas programadas. Todo ello sin suprimir la impartición de las lecciones magistrales, pues recordemos que MOODLE —al igual que lo señalado en el resto de las herramientas informáticas vistas hasta el momento y de las que a continuación se verán— constituye un complemento a éstas y no un sustituto de ellas.

El empleo de esta herramienta informática en los nuevos y modernos métodos diseñados para el aprendizaje y la enseñanza del Derecho Procesal ha supuesto una auténtica revolución para nuestra disciplina. Pues, al tiempo que se ha conseguido mantener el nivel de la formación del alumnado —aspecto esencial en el ámbito universitario—, se ha aumentado la interacción entre el alumnado y profesorado universitario responsable de la asignatura, se ha implementado un seguimiento personalizado de las distintas actividades y tareas realizadas por todos y cada de los alumnos y, como resultado, se ha mejorado la evaluación personal de los mismos⁶.

5 Vid. ORTIZ PRADILLO, J.C. “Blended learning y Moodle en la docencia del Derecho Procesal: La experiencia en la UCLM”, en PICÓ I JUNOY, J —Dir.—. *El aprendizaje del Derecho Procesal: nuevos retos en la enseñanza universitaria*. Ed. Bosch, Barcelona, 2011, p.457.

6 Vid. CORREA GORSPE, J. M. “La integración de plataformas de e-learning en la docencia universitaria: enseñanza, aprendizaje e investigación con Moodle en la formación inicial del profesorado”. *Re-*



Siendo necesario para ello, la correcta coordinación entre los distintos responsables de las asignaturas de un mismo curso –coordinación transversal– con el fin de evitar posibles solapamientos de actividades y tareas, pero, especialmente, la sobrecarga del alumnado que derive en la no participación de éstos en el desarrollo de esas mismas actividades y tareas y, por consiguiente, en el fracaso del empleo de la herramienta informática MOODLE como apoyo a la docencia impartida por el profesorado universitario experto en Derecho Procesal a través del desarrollo de sus propias lecciones magistrales.

3. SAKAI

Las universidades españolas han optado por distintos softwares para las implantaciones de sus Campus virtuales. La Universidad de Murcia utiliza la herramienta SAKAI para el suyo, esta se implantó como proyecto piloto en algunos grados y postgrados en el curso 2010/2011, y el curso siguiente se instauró en toda la universidad. Con esta se sustituía el Módulo Docente del Campus Virtual SUMA (Servicios de la Universidad de Murcia Abierta) que se había utilizado desde 1998/1999.

El Proyecto SAKAI tiene su origen en la Universidad de Míchigan y en la Universidad de Indiana, a las que se unieron el Instituto Tecnológico de Massachusetts y la Universidad Stanford, junto a la Iniciativa de Conocimiento Abierto (OKI) y el consorcio uPortal, y coge el nombre de un famoso cocinero japonés amigo de los programadores, Hiroyuki SAKAI. El proyecto se consolidó gracias a una donación de la Fundación *Mellon*. El objetivo del Proyecto SAKAI no es otro que crear un entorno de colaboración y aprendizaje para la educación superior, que pueda competir con sus equivalentes comerciales Blackboard / WebCT, es decir, una plataforma que integre las funcionalidades de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje y que mejore otras iniciativas de código abierto como Moodle. El proyecto SAKAI se hizo libremente disponible en marzo de 2005. Desde su inicio, la comunidad SAKAI ha entregado múltiples liberaciones y cientos de despliegues. Con el tiempo, el sistema se ha hecho cada vez más flexible y rico, alineándose con las necesidades que se desarrollan de su diversa comunidad. Más de 350 instituciones en el mundo entero ahora usan SAKAI, y el software ha sido traducido en más de veinte lenguas y dialectos. La solución sirve a más de 1 millón de estudiantes dentro de EE UU, y más de 4 millones de estudiantes por todo el mundo. Después de la administración por la Fundación SAKAI durante varios años, el Proyecto de SAKAI es ahora un proyecto de la Fundación *Apereo*, una organización formada por la fusión de la Fundación SAKAI y *Jasig*. La Fundación *Apereo* promueve la construcción de co-



munidades entre individuos, instituciones académicas, organizaciones sin fines de lucro y organizaciones comerciales y proporciona a sus miembros un marco institucional para sus proyectos.

Los puntos clave de este software, y que lo han llevado a su implantación en la universidad son que:

- Fue diseñado para que el aprendizaje pueda ser colaborativo.
- Proporciona diferentes herramientas para la comunicación.
- Es una arquitectura abierta, lo cual permite integrar herramientas de otras arquitecturas.
- Adopta el estándar IMS (Learning Tools Interoperability).
- Contiene una alta flexibilidad a la hora de crear y diseñar el curso, y escoger las herramientas necesarias.

Las potencialidades de las herramientas como SAKAI, en los nuevos modelos de aprendizaje, son las que han llevado a su implantación en el mundo universitario. Con ella, las posibilidades de desarrollar estrategias de aprendizaje diferentes se han visto incrementadas. Y un claro ejemplo es la Universidad de Murcia y con ella su facultad de Derecho, donde la plataforma SAKAI se ha introducido de manera muy satisfactoria tanto para estudiantes como profesores. Un claro ejemplo de la utilización de sus herramientas se ha desarrollado en las páginas anteriores, sin embargo, creo, que el avance que producen las TICs, y en concreto estas plataformas de software libre, solo acaba de empezar.

4. WIKI

En este caso, se está desarrollando actualmente una experiencia práctica con los alumnos de Derecho Financiero II del Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Málaga, en la que, a través de un *wiki* creado e insertado en el Campus Virtual de la asignatura, deben solventar un caso práctico a través de una serie de preguntas sobre un tema un tanto peculiar: la financiación y los problemas tributarios relacionados con las Cofradías, que ha tenido una acogida bastante favorable por un grupo de 15 alumnos (de los 65 del total de la asignatura) que componen el grupo de trabajo.

A través de este *wiki*, al que tienen acceso todos los profesores miembros del PIE con permiso de edición, se pueden subir archivos, hacer comentarios tanto entre profesores como con los alumnos, y lo más importante: la resolución del caso práctico debe escribirse íntegramente a través del *wiki*, de forma que cada modificación que efectúe un miembro del grupo se grabará automáticamente y no será necesario estar manejando un documento word o pdf (a suerte de «nube»). Además, se ha abierto un foro de debate exclusivo para los miembros de ese grupo.



Así, ya se les ha puesto a disposición de los alumnos 12 preguntas de un caso práctico sobre financiación y tributación de actividades relacionadas con las Cofradías y se ha visitado a un miembro de la Agrupación de Cofradías de la Semana Santa de Málaga, que ha sido el que con más detalle les ha expuesto los extremos sobre los que deben indagar.

Se pretende que la experiencia concluya a final de mayo de 2019 y así ofrecer los resultados concretos en junio de 2019 y, además, analizarlos para perfeccionarlos en el curso académico 2019/2020, donde también se desarrollará esta experiencia; esta vez, con alumnos de Derecho Financiero II del Grado en Derecho en el primer cuatrimestre (septiembre-enero).

5. CONCLUSIONES

De lo dicho anteriormente se pueden extraer una serie de notas conclusivas a modo de corolario. Así, el empleo de las herramientas informáticas, derivadas del desarrollo de las TICS, en los nuevos y modernos métodos diseñados para el aprendizaje y la enseñanza del Derecho en general, constituyen la materialización del nuevo modelo educativo ECTS –European Credit Transfer System– impuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior –EEES–, centrado en el aprendizaje autónomo de los estudiantes bajo la supervisión –tutorización– de los profesores universitarios responsables de las distintas asignaturas.

La utilización de las nuevas tecnologías en los nuevos y modernos métodos diseñados para el aprendizaje –estudiantes– y la enseñanza –profesores–, les aporta un importantísimo valor añadido. La posibilidad de poder combinar las tradicionales lecciones magistrales impartidas por el profesorado experto en la materia con el uso de las nuevas tecnologías –TICS–, en forma de herramientas tecnológicas –Clickers, Moodle, Sakai o la wiki, respectivamente– permiten al alumnado adquirir no solo los conocimientos de Derecho Procesal necesarios para conseguir superar la asignatura, sino también la consecución de otras competencias que les serán exigibles en el momento de acceder al mercado laboral: autocrítica, cooperación, trabajo en grupo, exposición, oralidad etc.

Como señala LORENZO REGO⁷, el empleo de las herramientas informáticas como elementos de apoyo a las lecciones magistrales impartidas por el profesorado universitario experto y responsable de las asignaturas se traduce en una mayor implicación del alumnado durante el desarrollo de las mismas y, como resultado, en la realización de todas y cada una de las diferentes actividades y tareas que derivan de ellas a propuesta del profesorado,

7 Vid. LORENZO REGO, I. “Evaluación de competencias mediante herramientas electrónicas”, en PICÓ I JUNOY, J –Dir.–. *El aprendizaje del Derecho Procesal: nuevos retos en la enseñanza universitaria*. Ed. Bosch, Barcelona, 2011, pp.404



fruto del incremento de su motivación, al sentirse parte importante del desarrollo de la asignatura. Y todo ello, sin experimentar una merma en la adquisición de conocimientos.

Tal y como señalamos antes, recordar que con independencia de la herramienta informática que el profesorado universitario decida utilizar como medio de apoyo para el desarrollo de las lecciones magistrales impartidas por él, éstas deben ser empleadas de un modo eficaz y eficiente, a fin de evitar que la monotonía en su empleo lleve a los alumnos a desconectar durante el desarrollo de las mismas. Y es que pese a las enormes virtudes que el uso de estas herramientas informáticas presenta, su principal peligro radica en su capacidad para distraer al alumnado. El protagonista absoluto de las clases magistrales es el profesorado universitario experto en la materia encargado de impartirlas y no la herramienta o las herramientas informáticas utilizadas como apoyo a las mismas.

La utilización de todas y cada una de estas herramientas informáticas en los nuevos y modernos métodos diseñados para el aprendizaje y la enseñanza requiere que el aula en la que habitualmente se imparten las lecciones magistrales esté dotada de todos los recursos materiales necesarios para ello. No obstante, no se debe olvidar que, en algunas ramas, es imperiosa la necesidad de conjugar herramientas didácticas tales como las analizadas y la tradicional clase magistral; más si cabe, en la explicación del Derecho.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, L.: El caso práctico y las nuevas Tecnologías al servicio de la enseñanza del derecho constitucional, en *Revista General de Derecho Constitucional*, 2010.
- ARUS HITTA, J.: *El Campus Virtual de la UCM. Filología y Tecnología, introducción a la escritura, la informática, la información*. coord. por FERNANDEZ-PAMPILLÓN CESTEROS, A., GOICOECHEA DE JORGE, M. HERNÁNDEZ YÁÑEZ, L., LÓPEZ GARCIA, D. 2012.
- CORREA GORSPE, J. M.: La integración de plataformas de e-learning en la docencia universitaria: enseñanza, aprendizaje e investigación con Moodle en la formación inicial del profesorado, en *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 2005.
- FARLEY ORTIZ, L, F.: *Campus Virtual: la educación más allá del LMS*, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. UOC. 2007.
- FERRARI, A.: *Digital competence in practice: An Analysis of Frameworks*. JRC Technical Reports from the Joint Research Central and Institute for Prospective Technological Studies, European Commission, 2000.
- GARRIDO CARRILLO, F.J. y ARTACHO MARTÍN-LAGOS, M.: “Nuevas tecnologías y adquisición de competencias en la enseñanza del Derecho”, en *Intercambios y buenas prácticas en la enseñanza del Derecho. Nuevos Métodos Docentes*, Ed. Comares, Granada, 2012.
- HUALDE LÓPEZ, I. y SÁNCHEZ POS, M^a. V.: “La utilización de los Clickers como herramienta de apoyo a la docencia del Derecho Procesal”, en *El aprendizaje del Derecho Procesal: nuevos retos en la enseñanza universitaria*, Ed. Bosch, Barcelona, 2011.



- LÓPEZ PICÓ, R.: “El empleo del cine como medio de innovación en la enseñanza del Derecho Procesal”, en *Libro resúmenes de comunicaciones. I Congreso Virtual Internacional de Innovación Docente Universitaria*, Ed. Córdoba University Press, Córdoba, 2018.
- LORENZO REGO, I.: “Evaluación de competencias mediante herramientas electrónicas”, en *El aprendizaje del Derecho Procesal: nuevos retos en la enseñanza universitaria*, Ed. Bosch, Barcelona, 2011.
- MARCELO, C. BALLESTEROS, M. A. PALAZÓN, A. PUENTE, D.: *E-learningTeleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*, Barcelona: Gestión 2000. 2004.
- MOTIWALLA, L. F.: Mobile learning: A framework and evaluation. *Computers & Education*, 49 (3), 2007.
- ORTIZ PRADILLO, J.C.: “Blended learning y Moodle en la docencia del Derecho Procesal: La experiencia en la UCLM”, en *El aprendizaje del Derecho Procesal: nuevos retos en la enseñanza universitaria*, Ed. Bosch, Barcelona, 2011.
- SUN, P. C., TSAI, R.J., FINGER, G., CHEN, Y. Y, y YEH, D.: What drives a succesful e-learning? An empirical investigación of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Educacion*, 50, 2008.
- YÁBAR, J.M; HERNÁNDEZ REYNÉS, J; LÓPEZ-ROLDAN, P; CASTELLÁ ESPUNY, J.: “The UAB Virtual Campus: an essential platform for a European Higher Education Enviroment”, *Journal of Cases on Informacion Technology* 9 (2), 2007.



CAPÍTULO 8

LA AUTOEVALUACIÓN EN LÍNEA EN EL ESTUDIO DEL DERECHO

Paloma DE BARRÓN ARNICHES

*Profesora Agregada, Vicedecana de la Facultad de Derecho, Economía y Turismo
Universidad de Lleida*

RESUMEN: La utilización de las nuevas tecnologías en el estudio del Derecho es un objetivo aún no completamente conseguido. Además, el alumno de Derecho, habitualmente, hace más uso de su memoria que de su capacidad para asimilar y comprender los contenidos. Con el objetivo de mejorar esta situación fáctica, dos profesores del área de Derecho civil de la Universidad de Lleida hemos puesto en marcha este curso un Proyecto de Innovación Docente que se sustenta en las herramientas de nuestro Campus Virtual. Se trata de implementar mecanismos en línea que faciliten al estudiantado de Derecho el trabajo autónomo de las asignaturas y, a partir de aquí, la autoevaluación. Hemos diseñado una serie de pruebas auto-correctivas en línea, en las cuales el alumno responde y, a continuación, recibe el feed back per saber si lo ha hecho bien o no, todo ello con el seguimiento y posibilidad de interactuar por parte del profesorado. Los resultados que se persiguen se refieren a una mejor preparación de los estudiantes de Derecho. La realización de los ejercicios *online* que se les presentarán mediante el campus virtual servirá para que auto-evalúen sus conocimientos y comprensión de la asignatura y, con el apoyo del profesorado, puedan ir mejor preparados al examen final. En cuanto a la práctica de la docencia, el resultado esperado es una enseñanza del Derecho más interactiva, donde no tenga tanto protagonismo la lección magistral y se empleen las nuevas tecnologías.

PALABRAS CLAVE: Autoevaluación; nuevas tecnologías y derecho; test; comprensión de los contenidos jurídicos.

1. INTRODUCCIÓN

El equipo docente que impartimos la asignatura de *Dret d'Obligacions i contractes i Dret de Successions*, en el Grado de Derecho y en la Doble Titulación de Derecho y ADE, ambas de la Facultad de Derecho y Economía de la Universitat de Lleida hemos procurado siempre el acercamiento del alumno a las diversas materias del Derecho civil a través de la comunicación en línea, empleando herramientas de nuestro campus virtual y planteando la necesidad del trabajo autónomo mediante la realización de diversos ejercicios y actividades que les planteamos a lo largo del curso.

El papel del profesorado es importante en la participación e implicación del alumno en las asignaturas y en su propio auto-aprendizaje. Puede parecer que hacer participar



al alumnado supone no hacer nada por parte del profesorado, perder el tiempo, pero es justamente a la inversa: el hecho de hacer participar al alumnado comporta una mayor preparación del diseño de cada actividad, un seguimiento durante su ejecución y una correcta actividad de feed back hacia el alumno, para ayudarle a superar los errores que se han puesto de manifiesto al realizar la actividad. La pauta que se proporciona al alumnado debe ser elaborada y precisa, el seguimiento del trabajo mediante la consulta o la tutoría es importante para la motivación y, siempre, cualquier estrategia de auto evaluación necesita contar con la máxima participación posible del alumnado invitado a la realización de las actividades.

Con la utilización de las TIC el rol del profesor cambia de la mera transmisión del conocimiento a los alumnos a ser mediador en la construcción del propio conocimiento por parte de estos. Se trata de una visión de la enseñanza en la que el alumno es el centro o foco de atención y en la que el profesor juega, paradójicamente, un papel decisivo, porque actúa promoviendo en el alumno el crecimiento personal y la facilitación del aprendizaje como elementos prioritarios y previos a la transmisión de información.

Este enfoque, aplicado a los estudios de Derecho, no deja de ser en ocasiones algo teórico o poco eficiente, desde el momento en que el alumnado, tan numeroso en el caso del Derecho, ofrece una clara resistencia a convertirse en protagonista de su propio aprendizaje. Por ello las nuevas tecnologías acuden en nuestro auxilio y nos permiten interactuar con los alumnos de otra manera, en un medio en el que sin duda se desenvuelven mejor que los propios profesores.

En los próximos apartados se exponen las actividades de autoevaluación en línea que hemos diseñado para este curso, y los resultados que esperamos obtener, especialmente a nivel de evaluación de la asignatura.

2. EL TEST AUTOEVALUATIVO EN LÍNEA

La utilización de las TIC en educación abre nuevas perspectivas respecto a una enseñanza mejor,

apoyada en entornos en línea cuyas estrategias pueden ser perfectamente prácticas habituales en la enseñanza presencial, pero que ahora se reinventan y redescubren en su formato virtual. Así, la prueba de test consistente en un enunciado y tres posibles respuestas entre las que el alumno debe escoger la respuesta correcta es un “clásico” de la evaluación presencial. Nuestra tarea ha consistido en adaptar esta herramienta de evaluación al entorno virtual para mejorarla y convertirla en un sistema de autoevaluación para el alumno, que le debe permitir preparar mejor sus pruebas finales de evaluación de la materia, así como descubrir lo que comprende y lo que no comprende de las normas y doctrina jurídica analizada.



En efecto, con carácter previo a la realización de las “verdaderas” pruebas de evaluación que le permitirán superar la asignatura de *Dret de Successions*, el alumno matriculado en esta asignatura dispone, en el campus virtual, de una serie de pruebas de test autoevaluativas. Tiene que realizarlas en el margen de tiempo y según las instrucciones que establece el profesorado de forma virtual. Se enmarca en el contexto de otra serie de actividades, presenciales y no presenciales que le permiten el acercamiento al contenido de la asignatura, pero se diferencia de todas ellas por su condición de actividad autoevaluativa. La nota que la herramienta informática devuelve al alumno, automáticamente, a través del análisis de sus respuestas y según los parámetros introducidos previamente por el profesorado, va a servir para darle una idea de su situación con respecto a los conocimientos, habilidades y competencias que debe alcanzar para superar la asignatura. Debe constituir un estímulo para un mayor esfuerzo en la realización de su trabajo autónomo. Al mismo tiempo, permite al profesor interactuar individualmente mediante correos electrónicos personalizados que se remiten a cada alumno para comentar estos tests autocorrectivos, y para orientarle en la organización de su trabajo, en la consulta de la jurisprudencia o en la forma de abordar el estudio de las leyes objeto de la asignatura.

Para asegurar su eficacia las pruebas de test autocorrectivas en línea se programan a lo largo del curso y se dirigen a la evaluación de las diversas habilidades que se exigirán al alumno para superar la materia. También la tutoría resultante se planifica temporalmente en función de los diversos grupos de alumnos que están matriculados en la asignatura. El resultado es que el profesor trabaja en la docencia virtual tanto como en la presencial, preparando materiales, recibiendo las correcciones de la herramienta virtual de test e interactuando con el alumno con respecto a los resultados obtenidos por cada uno de ellos.

3. CONCLUSIONES

Como primera conclusión, o más bien premisa previa, sobre lo que esperamos obtener con la metodología descrita en la presente comunicación deberíamos señalar que “estamos en ello”, esto es, se trata de unos mecanismos, y herramientas planificadas para su desarrollo durante el presente curso 2018-19. De esta manera, a fecha de la elaboración de esta comunicación aún no tenemos los resultados, no se han realizado las pruebas evaluativas finales a los alumnos, ni siquiera estos han contestado a las encuestas de satisfacción que deben realizar al finalizar la asignatura. Todo está en proceso de implementación y de mejora, por cuanto durante este curso estamos desarrollando el Proyecto de Innovación Docente auspiciado por nuestra Facultad.

Sin embargo, creemos en el proyecto: los resultados que perseguimos se refieren a una mejor preparación de los estudiantes de Derecho para superar la asignatura, en este caso de *Dret de Successions*. La realización de los ejercicios *online* que se les han presentado



a través del campus virtual les obligará a auto-evaluar sus conocimientos y la medida de su comprensión de la asignatura y, con el apoyo del profesorado, les ayudará a acudir con una mejor preparación al examen final.

En cuanto a la práctica de la docencia, el resultado esperado ya se está experimentando: sin duda alguna este curso la enseñanza de nuestra asignatura es más interactiva, res-tándose protagonismo a la lección magistral en beneficio del trabajo autónomo del alumno a través de campus virtual. La forma de relacionarnos con las herramientas virtuales ha incrementado el recurso a las nuevas tecnologías en la enseñanza del Derecho.

4. BIBLIOGRAFÍA

- BENEDITO, V. (Coord.) *La formación del profesorado universitario*. Madrid, 1992.
- BLÁZQUEZ, F. *et al.*: Materiales para la enseñanza universitaria. Badajoz: Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación, 1997.
- BIGGS J. *et al.*: Teaching for quality learning at University: what the student does, Calidad del aprendizaje universitario, Ed Narcea, 2007.
- RAMSDEN P. *Learning to teach in higher education*, Roulledge Falmer, London, 2003.
- BRUFF D: *Teaching with classroom response systems: Creating active learning Environments*, 2009.
- FULLAN, M. *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro, 2002.
- PEREZ RODRIGUEZ, M.T.; MARTIN GARCIA-ARTISTA, M.A; ARRATIA GARCIA, O y GALISTEO GONZALEZ, D.: “La nueva educación superior”, en *Innovación en docencia universitaria con Moodle*, Editorial Club Universitario, Alicante, 2009.
- RIVERA AYALA, L.A.: Cinco competencias genéricas clave en los estudios de Derecho, en *Revista de Educación y Derecho*, núm. 11, 2014.
- SALINAS, J.: Modelos flexibles como respuesta de las universidades a la sociedad de la información, en *Acción Pedagógica* vol. 11, n.º 1, 2002.
- SALINAS, J.: Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria, RU&SC. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 1, Núm. 1, 2004.



CAPÍTULO 9

BENEFICIOS DE LA (AUTO) EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE MEDIANTE EL USO DEL *KAHOOT!*¹: UNA EXPERIENCIA CON UN GRUPO DE “DERECHO CIVIL II” DEL GRADO EN DERECHO DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Pedro CHAPARRO MATAMOROS
Profesor Ayudante Dr. de Derecho Civil
Universitat de València

RESUMEN: En el presente trabajo se analiza la posible influencia del uso en clase de la plataforma *Kahoot!* en los resultados académicos obtenidos por un grupo de alumnos de “Derecho Civil II” de la Universitat de València. Dicha influencia se ha tratado de medir mediante las calificaciones obtenidas en las tres pruebas de evaluación continua de la asignatura realizadas a lo largo del curso, cuyas preguntas (tipo test con cuatro respuestas alternativas de las que únicamente una de ellas era correcta) eran en cierto modo similares a las que conformaban los diferentes *Kahoot!* realizados una vez finalizados cada uno de los temas que componen el programa de la asignatura “Derecho Civil II”.

Toda vez concluir la complejidad existente para alcanzar conclusiones válidas, por motivos que se expondrán en su momento, del análisis efectuado resultan dos evidencias: la primera de ellas es que, en general, la plataforma no ha mejorado (o, al menos, no sustancialmente) los resultados académicos de los alumnos; la segunda, en cambio, es que sí ha sido útil para aquellos alumnos que han asistido de forma periódica a clase y han mostrado más interés por la asignatura. A la finalización del curso, los estudiantes han respondido a un cuestionario de *Kahoot!* con el que se pretendía que valoraran, ellos mismos, los beneficios que les ha reportado dicha plataforma, coincidiendo las respuestas en el hecho de que es una herramienta útil para el estudio y preparación de la asignatura y recomendando su uso futuro al docente.

PALABRAS CLAVE: *Kahoot!*; nuevas tecnologías; evaluación; aprendizaje; calificaciones.

- 1 La razón de la elección de este programa para el desarrollo de este trabajo atiende a nuestra participación en el equipo de investigación del proyecto de innovación docente “El uso de la gamificación mediante cuestionarios Kahoot para fomentar el aprendizaje activo y colaborativo”, financiado por la convocatoria de “Ayudas para el desarrollo de los proyectos de innovación educativa y mejora de la calidad docente en la Universidad de Valencia para el curso 2018/2019”, del Vicerrectorado de Ocupación y Programas Formativos de dicha institución.



1. INTRODUCCIÓN

Es una obviedad que hoy en día las nuevas tecnologías impregnan todos los ámbitos de nuestra vida². Lo podemos comprobar diariamente en el trabajo, en el que, sea del tipo que sea, Internet y los ordenadores constituyen una parte fundamental del mismo. También lo podemos constatar si viajamos en transporte público: observaremos a gente utilizando el programa de mensajería instantánea “WhatsApp” en su móvil, leyendo un libro en un *e-book* o consultando el periódico en una *tablet*. Y, como no podía ser menos, las nuevas tecnologías también han llegado a nuestras aulas, en todos los niveles de la enseñanza³. Los alumnos ya no toman apuntes como antaño y después los pasan a limpio; ahora los redactan directamente “en limpio” en su portátil, y, como mucho, posteriormente corrigen algún acento o signo de puntuación que se hayan podido dejar por el camino.

La introducción de los ordenadores en las aulas ha sido un proceso progresivo. Sin embargo, en la actualidad, con alumnos “nativos digitales”, nacidos en los albores del año

2 Sobre esta idea nos remitimos a nuestras reflexiones en CHAPARRO MATAMOROS, P.: *La enseñanza online en los estudios universitarios*, en Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4 bis (extraordinario), abril 2016, p. 11.

3 Como señala MONTES RODRÍGUEZ, P.: *La innovación educativa en la enseñanza del Derecho Civil: desde los mapas conceptuales al cine aplicado a la docencia jurídica*, en Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4 bis (extraordinario), abril 2016, pp. 178-179, el “El Derecho, y especialmente el civil, es vida”. Nos gustará o nos disgustará, pero hemos de convivir con el hecho de que Internet y las TIC han llegado a nuestras vidas para quedarse, por lo que nuestra labor como docentes ha de consistir en tratar de obtener el máximo jugo de las mismas, siendo conscientes del atractivo que representan para nuestros alumnos.

En este sentido, existen autores que han aprovechado las potencialidades de algunas redes sociales para fomentar el aprendizaje en el aula, ya sea recomendando la visualización de determinados contenidos disponibles en ellas a sus alumnos, ya sea subiendo o compartiendo contenidos interesantes relacionados con la asignatura, y aprovechando la posibilidad de “comentar” dichas entradas para sugerir ideas o temas que puedan contribuir a un rico debate o a la reflexión personal de sus alumnos.

Así, sin pretender la elaboración de una lista exhaustiva, pueden verse: FERNÁNDEZ GARCÍA, A.: “Los contenidos de LinkedIn adaptables a la docencia de Derecho del Trabajo”, en *Derecho y TIC. Últimas innovaciones docentes*, Huygens, Barcelona, 2018, pp. 49-55; MARTÍNEZ OTERO, J. M^a: “El empleo de Twitter y Blogger para suscitar interés sobre el Derecho en estudiantes de la comunicación”, en *Uso de las TIC en la docencia del Derecho: aproximaciones docentes y metodológicas*, Huygens, Barcelona, 2014, pp. 191-196; MORENO SOLANA, A. y PÉREZ DEL PRADO, D.: “Introduciendo YouTube en el ámbito educativo-universitario: *video-briefing* para comprender el Derecho del Trabajo, el Derecho Sindical y el Derecho Procesal Laboral”, en *Derecho y TIC. Últimas innovaciones docentes*, Huygens, Barcelona, 2018, pp. 250-256; NIETO ROJAS, P.: *La utilización de Twitter como herramienta docente: su aplicación al Grado de Relaciones Laborales y Empleo*, en Lan Harremanak: Revista de relaciones laborales, núm. 37, 2017, pp. 58-63; RUDA GONZÁLEZ, A.: “Tuits de alto riesgo. Una experiencia de aprendizaje mediante Twitter”, en *Derecho y TIC. Últimas innovaciones docentes*, Huygens, Barcelona, 2018, pp. 311-316.



2000, con una elevada dependencia respecto de los dispositivos tecnológicos en general, y de Internet en particular, raro es encontrar a alguien que no acuda con su portátil a clase. Es por ello que el docente ha de saber aprovechar el atractivo que las nuevas tecnologías e Internet ofrecen al alumno⁴, diseñando metodologías y usando técnicas y recursos que permitan “llamar la atención” del alumnado y supongan un estímulo para la adquisición de conocimientos y competencias⁵. Todo ello, desde luego, a partir de una responsabilidad individual de cada uno y de ser consciente de que su labor va a revertir, sin duda, en la sociedad, ya que el tiempo invertido en la docencia y en cómo aprender a enseñar, o en cómo enseñar mejor, es tiempo que se sustrae a otras competencias del profesorado universitario mejor valoradas o priorizadas a la docencia por las agencias de evaluación de la calidad del profesorado.

- 4 A esta labor ha ayudado el hecho de que muchos de los programas o plataformas virtuales de evaluación sean accesibles, no sólo desde el punto de vista económico (gratuitos), sino de su uso (intuitivo y asequible para todos los docentes, con independencia de su edad y de su familiarización con las nuevas tecnologías). Sobre esta cuestión puede verse CARRIZOSA PRIETO, E.: “Potenciar el aprendizaje permanente: la introducción de elementos de aprendizaje flexible en la educación formal”, en *Derecho y TIC. Últimas innovaciones docentes*, Huygens, Barcelona, 2018, p. 24; o MONTESINOS GARCÍA, A.: *Innovación docente mediante el aprendizaje interactivo a través de sitios web. El ejemplo de «Formar en género: transformando la sociedad»*, en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4 bis (extraordinario), abril 2016, pp. 119-120.

En cualquier caso, también hay que tener en cuenta las consideraciones de MOLL NOGUERA, R.: “La formación inicial docente en las TIC en el profesorado universitario: luces y sombras”, en *Derecho y TIC. Últimas innovaciones docentes*, Huygens, Barcelona, 2018, pp. 114-117, para quien, a pesar de la facilidad en el uso de estas plataformas, no existe una apuesta decidida de las Universidades para ofrecer a sus docentes programas de formación integrales en los cuales el manejo y uso de las nuevas tecnologías sean módulos fundamentales, lo cual, en su opinión, conduce a la infrautilización en el aula de las potencialidades de las TIC, más allá de las experiencias puntuales que puedan llevarse a cabo por algunos docentes.

- 5 Sobre el papel que los contenidos audiovisuales pueden desarrollar en el aprendizaje del alumno, puede verse ABRIL STOFFELS, R. y DE LA ENCARNACIÓN VALCÁRCEL, A. M^a.: “The Game of Law: aunando lo lúdico y lo didáctico en la docencia universitaria”, en *Derecho y TIC. Últimas innovaciones docentes*, Huygens, Barcelona, 2018, p. 136; AGUADO FRANCO, J. C.: “Las TIC como instrumento de motivación y de apoyo para el aprendizaje de los estudiantes. El uso de un MOOC y un blog”, en *Nuevos enfoques en la aplicación práctica de la innovación docente*, Universidad de León, León, 2015, pp. 8-13; ESTEVE SEGARRA, A.: *Flipped teaching o la clase invertida en la enseñanza del Derecho*, en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4 bis (extraordinario), abril 2016, p. 86; GUZMÁN DUQUE, A., MENDOZA PAREDES, J. y TAVERA CASTILLO, N.: “Kahoot!: un mecanismo de innovación para la educación universitaria”, en *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Octaedro, Barcelona, 2018, pp. 638-639; MARTÍNEZ NAVARRO, G.: *Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot*, en *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, año 33, núm. 83, 2017, pp. 258-260; y SANCHO LÓPEZ, M.: “Los clickers como metodología de aprendizaje en la enseñanza superior”, en *Actas de las IV Jornadas sobre Sistemas de Votación Electrónica 2018: Explorando nuevas metodologías en la educación superior*, Valencia, 2018, p. 15.



En este sentido, el uso de plataformas digitales de evaluación del aprendizaje en el ámbito de los estudios de Derecho puede ser una estrategia muy útil, si se sabe utilizar con habilidad y combinar con otras metodologías más clásicas. Por plataformas digitales de evaluación podemos entender aquellos programas que permiten al docente obtener un *feedback* del aprendizaje del alumno, mediante la respuesta de éste a una serie de preguntas que aquél ha predispuesto en la forma que sea (cuestionarios, pregunta tipo test, pregunta de “verdadero y falso”, etc.).

Dentro de los diferentes programas SRS (*Student Response Systems*) existentes⁶, el presente trabajo va a centrarse en el uso del *Kahoot!*, que destaca por su simpleza y accesibilidad (sólo se necesita un dispositivo con conexión a Internet). Se trata de una plataforma que permite al docente diseñar cuestionarios muy simples de evaluación, con respuestas alternativas de las que aquél puede seleccionar como válidas cuantas quiera, fijando, para cada una de ellas, el tiempo que estime necesario para su respuesta. El método de acceso al cuestionario por parte del alumno es muy simple: éste únicamente debe introducir en su dispositivo un código PIN que aparece proyectado en la pantalla usada por el docente, o que éste puede dictar en defecto de pantalla. Asimismo, el docente puede configurar el *Kahoot!* para que la respuesta al mismo sea individual o por grupos, lo que, en este último caso, resulta ideal para que los alumnos desarrollen competencias que les van a ser demandadas por el mercado laboral, tales como el trabajo en equipo, la comunicación oral y la capacidad de liderazgo⁷. Desde el punto de vista práctico, el principal inconveniente para

6 Especial mención merecen los *clickers* entre las alternativas similares a *Kahoot!*. Constituyen también un sistema de votación, si bien ésta no se produce desde el dispositivo del alumno, sino desde un mando que incorpora un receptor USB (conectado al ordenador del docente) que recoge las respuestas de los alumnos. Éstos responden presionando la tecla del mando correspondiente a la respuesta que desean marcar. Como ventajas frente a *Kahoot!*, cabe decir que incorpora un sistema más sofisticado de reporte de informes, si bien presenta un inconveniente que, a nuestro juicio, hace que *Kahoot!* sea mucho más práctico y sencillo de utilizar: los *clickers* funcionan con un sistema de mandos, el cual ha de estar disponible, bien en el centro o en la institución correspondiente, algo que no siempre ocurre, bien por no haber adquirido ésta ningún equipo (no son precisamente económicos), bien por estar siendo utilizados por otro docente [v. a este respecto GÓMEZ-PÉREZ, J.: “Clickers y Socrative. Dos herramientas para un objetivo”, en *Nuevos enfoques en la aplicación práctica de la innovación docente*, Universidad de León, León, 2015, p. 30]. Frente a este inconveniente, cabe recordar la sencillez en el uso del *Kahoot!*, el cual únicamente requiere de un dispositivo –ya sea un móvil, *tablet* o portátil– conectado a Internet.

Sobre las ventajas de *Kahoot!* frente a los *clickers*, se puede consultar PINTOR HOLGUÍN, E., GARGANTILLA MADERA, P., HERREROS RUIZ-VALDEPEÑAS, B. y LÓPEZ DEL HIERRO, M.: “Kahoot en docencia: una alternativa práctica a los clickers”, en *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: Educar para Transformar*, pp. 327-328.

7 Ello se realiza de forma inconsciente por el alumno, quien únicamente percibe el componente lúdico y competitivo del juego, ya que en el mismo se establece un *ranking* de los alumnos en función de la puntuación obtenida (a más preguntas acertadas, mayor puntuación; en caso de acertar un



el docente es la limitación de caracteres a la hora de confeccionar las preguntas (95 caracteres) y las respuestas (60 caracteres), lo que dificulta la posibilidad de realizar preguntas complejas o elaboradas.

2. DINÁMICA DEL EMPLEO DEL PROGRAMA *KAHOOT!* EN LA ASIGNATURA “DERECHO CIVIL II” EN UN GRUPO DEL GRADO EN DERECHO DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

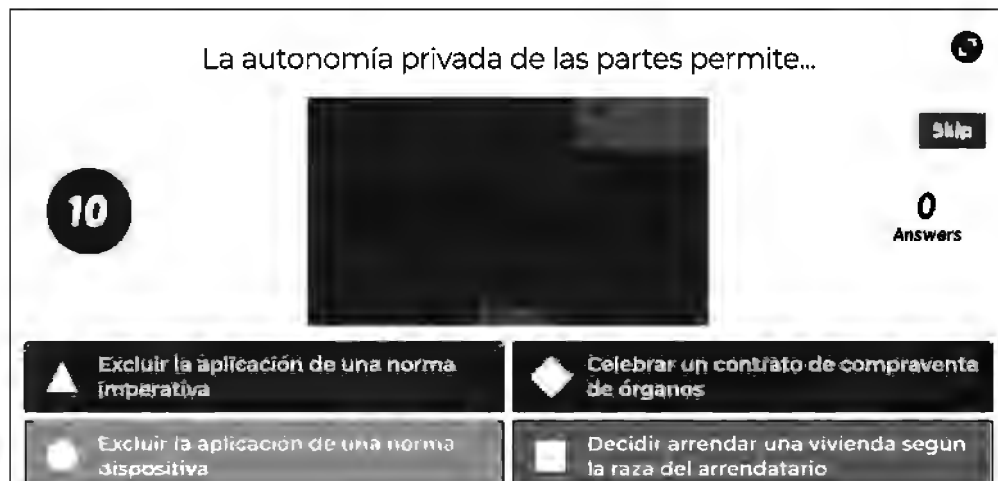
Vamos a analizar brevemente en este epígrafe el contexto, la mecánica y la motivación del uso del programa *Kahoot!*. Respecto del contexto, hay que señalar que su uso se ha implementado en la asignatura “Derecho Civil II” (con una carga lectiva de 9 créditos ECTS) en un grupo del “Grado en Derecho” de la Universitat de València, que recibe la docencia en valenciano en horario de tardes. Cabe decir, respecto de la idiosincrasia del grupo, que se trata de alumnos que, en general, no es la primera vez que se matriculan de la asignatura, habiendo evidenciado, en cursos anteriores, dificultades para superarla, debido a que muchos de ellos compatibilizan los estudios y el trabajo y les cuesta sacar tiempo para dedicarlo a la asignatura. Ello se ha reflejado también en la asistencia a clase, que ha venido siendo de en torno al 50% de los alumnos matriculados (lo que supone unos 25, aproximadamente).

En cuanto a la mecánica seguida, se ha utilizado de forma periódica, haciéndose coincidir generalmente con el día posterior a la finalización de un determinado tema, adoptando el cuestionario una extensión de diez preguntas, con cuatro respuestas alternativas de las cuales únicamente una de ellas era correcta. Una vez respondida la pregunta, y analizada la

mismo número de preguntas, se sitúa antes quien haya empleado menos tiempo para responder). Sobre este componente lúdico, inciden especialmente MOYA FUENTES, M^a. del M., CARRASCO ANDRINO, M^a. del M., JIMÉNEZ PASCUAL, A., RAMÓN MARTÍN, A., SOLER GARCÍA, C., VAELLO LÓPEZ, M^a. T.: “El aprendizaje basado en juegos: experiencias docentes en la aplicación de la plataforma virtual *Kahoot!*”, en *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, Universidad de Alicante, ICE: Instituto de Ciencias de la Educación, Alicante, 2016, p. 1243; PARRA, T., MOLINA JORDÁ, J. M. y CASANOVA PASTOR, G.: “La aplicación *Kahoot!* para motivar la participación activa en el aula”, en *Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Volumen 2018*, Universidad de Alicante, ICE: Instituto de Ciencias de la Educación, Alicante, 2018, pp. 346-348.

Por otra parte, y abundando también en esta cuestión, DE VERDA Y BEAMONTE expone, en el prólogo a la obra *Mapas Conceptuales y Aprendizaje Cooperativo: Aprender Haciendo*, que es necesaria una revisión, no sólo de los mecanismos de transmisión del saber, “sino también de la filosofía misma del proceso educativo, cuya finalidad no es ya tanto lograr la acumulación de inacabables conocimientos teóricos, como, sobre todo, la adquisición de competencias y habilidades que permitan a los estudiantes enfrentarse con éxito a problemas jurídicos reales, una vez acabados sus estudios” (DE VERDA Y BEAMONTE, J. R.: “Prólogo”, en *Mapas Conceptuales y Aprendizaje Cooperativo: Aprender Haciendo*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2014, p. 13).

tasa de éxito de la pregunta⁸, el docente explicaba a los alumnos por qué las respuestas que habían marcado erróneamente eran incorrectas.



Ejemplo de pregunta de Kahoot!. Fuente: elaboración propia, grupo “Derecho Civil II”, curso 2018-2019, UV

Esta pantalla sería un ejemplo de pregunta, en este caso del tema “El contrato y sus elementos esenciales”. En la parte superior aparece la pregunta o enunciado; en la parte inferior, las 4 opciones alternativas, asociadas a distintos colores (el alumno en su dispositivo debe marcar el color correspondiente a la respuesta que haya elegido); en la parte izquierda, un círculo morado con el número de segundos que restan para poder responder a la pregunta y, en la parte derecha, el número de alumnos que ha respondido a la pregunta.

Por último, en lo que a motivación se refiere, el uso del Kahoot! en clase ha tenido por objeto tratar de establecer una correlación positiva entre el uso de una herramienta propia de las nuevas tecnologías y el aprendizaje de los alumnos, medido a través de su rendimiento académico. Sobre este punto profundizaremos en el siguiente subepígrafe.

8 En relación con la tasa de éxito de una determinada pregunta, hay que tener en cuenta que puede ser usada como un indicador válido sobre el nivel de comprensión de la materia sobre la que versa la pregunta, ofreciendo un *feedback* bidireccional (tanto para que el docente profundice más en dicho concepto, como para que el alumno le dedique una mayor atención en su estudio). A este respecto, v. MARRERO RODRÍGUEZ, M^a. I.: *Los clickers en el aula de matemáticas*, en *Números: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, volumen 76, marzo de 2011, p. 161; PARRA, T., MOLINA JORDÁ, J. M. y CASANOVA PASTOR, G.: “La aplicación Kahoot! para motivar la participación activa en el aula”, cit., pp. 349-350.



2.1. La aparente ausencia de correlación entre el uso del *Kahoot!* y el rendimiento académico de los alumnos, medido a través de las calificaciones obtenidas en las pruebas de evaluación continua del curso

Como punto de partida previo, cabe señalar que la evaluación continua de la asignatura ha tenido lugar a través de tres pruebas tipo test, de una complejidad medio/alta, con diez preguntas cada una de ellas y cuatro respuestas alternativas, de las cuales únicamente una de ellas era correcta, sin que existiese una penalización en las preguntas erradas. Cada una de las respuestas correctas sumaba 0'10 puntos, hasta un máximo de 1 punto por cada una de las pruebas de evaluación continua.

Lo particular del caso era que las preguntas empleadas en los cuestionarios *Kahoot!* tenían una utilidad extrema, pues advertían al alumno sobre qué puntos o materias del tema debían prepararse con mayor cuidado y esmero, pues eran considerados fundamentales por el docente. Incluso, algunas preguntas empleadas en *Kahoot!* eran la base de preguntas de las pruebas de evaluación continua, lógicamente más desarrolladas debido a la limitación de caracteres que presenta *Kahoot!* a la hora de confeccionar las preguntas y las respuestas.

En la siguiente tabla se pueden comprobar los resultados obtenidos en cada una de las tres pruebas de evaluación continua, coincidentes, respectivamente, con las siguientes materias: “Teoría general de la obligación” (prueba 1), “Teoría general del contrato” (prueba 2) y “Contratos en particular” (prueba 3). En ella se puede observar que hay una variable denominada “Puntuación total obtenida”, que corresponde a la suma de todas las calificaciones obtenidas por cada uno de los alumnos que ha realizado la prueba en cuestión. La “Puntuación media obtenida”, sobre un máximo de 1, es el cociente entre la “Puntuación total obtenida” y el número de alumnos que ha realizado una determinada prueba.

Nº de prueba	Prueba 1	Prueba 2	Prueba 3
Puntuación total obtenida	29'40	19'40	23'90
Nº de alumnos	52	47	45
Puntuación media obtenida	0'56/1	0'41/1	0'53/1

Fuente: elaboración propia, grupo “Derecho Civil II”, curso 2018-2019, UV

Lo cierto es que, a la vista de las calificaciones obtenidas, el resultado de los alumnos no se puede calificar de positivo. El uso del programa *Kahoot!*, al menos en este grupo, no ha mejorado sustancialmente las expectativas. En cualquier caso, hay que tener en cuenta diversos factores que afectan a la medición y a la comparación de resultados.

En primer lugar, uno lógico y evidente: la ausencia de punto de partida. Es decir, se ha tratado de mejorar el rendimiento académico mediante esta herramienta, pero existen grandes dificultades para comprobar el impacto que ha podido tener, pues los resultados se anali-



zan en abstracto. En cualquier caso, cabe hacer notar la dificultad para establecer referencias válidas de comparación, y ello por varios motivos: a) en primer lugar, probablemente carecería de sentido tomar como referencia los resultados obtenidos por otro grupo de “Derecho Civil II” en el que no se hubiera utilizado el *Kahoot!*, debido a que cada grupo tiene su personalidad propia, existiendo grandes diferencias de un grupo a otro de la misma asignatura, aun siendo impartida por el mismo profesor; b) en segundo lugar, tampoco tendría sentido tratar de comparar por referencia a los resultados obtenidos por el mismo grupo en asignaturas anteriores de “Derecho Civil” (en concreto, “Derecho Civil I”), ya que se trata de un grupo muy heterogéneo, con estudiantes repetidores que no se conocen entre sí, por lo que no ha existido una continuidad de grupo⁹ (y, aunque así hubiera sido, tampoco se podría comparar, debido al diferente grado de exigencia y dificultad de “Derecho Civil I” y “Derecho Civil II”); c) en tercer lugar, y precisamente por la heterogeneidad del grupo, tampoco cabe comparar respecto a otras asignaturas, pues el grupo tiene una base de alumnos muy pequeña, siendo conformado, en general, por alumnos distintos en cada materia, en función de si llevan la asignatura pendiente o no; d) por último, e igualmente por el diferente grado de complejidad, tampoco parece razonable comparar entre los bloques que conforman la asignatura “Derecho Civil II”, los cuales (a excepción del bloque “Derecho de Daños”) han sido objeto de cada una de las pruebas de evaluación continua. En este sentido, en cualquier caso, tampoco se observa una correlación que sugiriera que el uso del *Kahoot!* ha favorecido una progresiva obtención de mayor puntuación (de hecho, la mayor puntuación se obtuvo en el primer bloque, cuando los alumnos aún estaban familiarizándose con la aplicación).

No obstante, no podemos concluir este apartado sin hacer referencia a la asistencia de los alumnos a clase y al posible “ruido” o distorsión que la misma haya podido introducir en el análisis. Y es que debajo de la frialdad de los números existe una certeza, corroborada por el docente (de ahí el título de “aparente” del epígrafe), consistente en que el uso de la plataforma ha favorecido la obtención de una mayor puntuación de los alumnos que regularmente han asistido a clase, los cuales han sabido sacar provecho de las preguntas del *Kahoot!*, discriminando el contenido fundamental del accesorio, para centrarse en el estudio del primero. Evidentemente, las calificaciones obtenidas en las pruebas no se pueden calificar de brillantes, pero hay que tener en cuenta que hay un porcentaje significativo de alumnos (de en torno al 30%) cuya única asistencia a clase ha sido para realizar las pruebas de evaluación continua, con el lógico objetivo de no perder la parte de la calificación asignada a la evaluación continua, y con la esperanza de obtener un resultado moderadamente

9 Esta circunstancia no es un lugar común únicamente en los estudios de Derecho, sino que también es habitual en otras áreas, lo que complica la cuantificación de la mejora de los resultados académicos. A este respecto, v. CALVO ROSELLÓ, V., LÓPEZ-RODRÍGUEZ, M^a. I. y RUIZ PONCE, F.: “Influencia del uso de un Electronic Voting System en el rendimiento del alumnado”, en *Actas de las IV Jornadas sobre Sistemas de Votación Electrónica 2018: Explorando nuevas metodologías en la educación superior*, Valencia, 2018, pp. 17-18.

positivo (a pesar de no dedicar excesivo tiempo al estudio de la asignatura) gracias al hecho de que las respuestas incorrectas no penalizaban.

2.2. La evaluación del uso en clase de la plataforma *Kahoot!* por los alumnos

Para concluir esta experiencia con el uso de la plataforma *Kahoot!* en clase, se pidió a los alumnos, a falta de una semana para la finalización del curso académico, que respondieran con honestidad y sinceridad a un breve cuestionario de cuatro afirmaciones sobre la utilidad que les ha reportado el uso del *Kahoot!*, en función de su grado de conformidad con aquéllas (“Muy de acuerdo”, “De acuerdo”, “En desacuerdo” y “Muy en desacuerdo”). Los resultados obtenidos se pueden observar en las siguientes tablas:

Evaluación de la Herramienta Kahoot como método de aprendizaje

Q1 El uso del Kahoot me ha motivado en la preparación y asistencia de la asignatura

Question duration

20 seconds

Answer Summary

Answer options

Number of answers received

Average time taken to answer (seconds)

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
2	14	5	0
3.87	5.43	0.00	0.00

Fuente: elaboración propia, grupo “Derecho Civil II”, curso 2018-2019, UV

Evaluación de la Herramienta Kahoot como método de aprendizaje

Q2 El uso del Kahoot me ha parecido un material útil para el repaso del contenido de la asignatura

Question duration

10 seconds

Answer Summary

Answer options

Number of answers received

Average time taken to answer (seconds)

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
9	6	4	0
4.22	5.52	5.75	0.00

Fuente: elaboración propia, grupo “Derecho Civil II”, curso 2018-2019, UV

Evaluación de la Herramienta Kahoot como método de aprendizaje

Q3 El uso del Kahoot me ha ayudado a llevar la asignatura al día

Question duration

20 seconds

Answer Summary

Answer options

Number of answers received

Average time taken to answer (seconds)

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
0	9	11	0
0.00	0.00	1.00	0.00

Fuente: elaboración propia, grupo “Derecho Civil II”, curso 2018-2019, UV

Evaluación de la Herramienta Kahoot como método de aprendizaje

Q4 Recomendaría al docente mantener el recurso Kahoot como herramienta de aprendizaje

Question duration

15 seconds

Answer Summary

Answer options

Number of answers received

Average time taken to answer (seconds)

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
11	4	0	0
2.04	2.02	0.00	0.00

Fuente: elaboración propia, grupo “Derecho Civil II”, curso 2018-2019, UV.



Los resultados, como se observa, arrojan una coherencia absoluta con el desarrollo del curso. Este *Kahoot!*, realizado por 16 estudiantes, pone de manifiesto, a las claras, la utilidad que ha tenido la herramienta en el concreto grupo analizado de la asignatura “Derecho Civil II”. Así, respecto de la segunda afirmación (Q2: “El uso del *Kahoot!* me ha parecido un material útil para el repaso del contenido de la asignatura”), la práctica totalidad de los estudiantes afirma estar “Muy de acuerdo” o “De acuerdo”¹⁰, lo que es coherente con el hecho de que las preguntas de los diferentes *Kahoot!* realizados en clase tuvieran similitudes con las preguntas que conformaban las diferentes pruebas de evaluación continua, y, a su vez, es independiente del resultado obtenido en dichas pruebas, pues una cosa es que el *Kahoot!* sea un material útil para el estudio de la asignatura, y otra muy distinta es que las ventajas de la realización de pruebas *Kahoot!* se hayan traducido en mejores calificaciones, lo que depende, exclusivamente, del grado de esfuerzo y dedicación individual de cada estudiante, el cual, a la vista está de los resultados obtenidos, dista de ser óptimo.

También es significativa la respuesta a la tercera afirmación (Q3: “El uso del *Kahoot!* me ha ayudado a llevar la asignatura al día”), con la cual están “En desacuerdo” 11 alumnos. La respuesta tiene sentido si se atiende a las calificaciones obtenidas¹¹. De hecho, una respuesta en sentido contrario probablemente no habría sido sincera ni coherente, ya que, de haber llevado la asignatura al día, los resultados, tanto de los *Kahoot!* realizados en clase, como de las tres pruebas de evaluación continua, habrían sido mucho más satisfactorios.

Para concluir este apartado, se pidió a los estudiantes consejo sobre la continuidad en el uso de esta plataforma (Q4: “Recomendaría al docente mantener el recurso *Kahoot!* como herramienta de aprendizaje”), estando la mayoría de los alumnos “Muy de acuerdo”

10 Este *feedback* también lo obtuvo RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, L.: *Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria*, en Revista Mediterránea de Comunicación, vol. 8, núm. 1, 2017, p. 187, quien señala que el 100% de sus alumnos del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Antonio Nebrija reconocieron que *Kahoot!* les había resultado útil.

Especialmente ilustrativa resulta, en este sentido, la contribución de MONTROYA, A., MOSS, S. y RIESTRA, B.: “Kahoot! y Challenge, recursos *online* para las asignaturas de «Lengua española» y «Lengua inglesa» en los grados de Traducción y Comunicación Intercultural, Publicidad y Relaciones Públicas y Turismo”, en *Contextos universitarios transformadores: construyendo espacios de aprendizaje*, Universidade da Coruña, Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa (CUFIE), A Coruña, 2019, p. 65, ya que contiene impresiones de los alumnos, las cuales abundan en el hecho de lo motivadora que supone la plataforma y de cómo les permite seguir con más control el temario y recibir un *feedback* de sus conocimientos sin esperar al examen final.

11 En relación con esta cuestión, también muestran una actitud escéptica respecto a los beneficios de *Kahoot!* en el proceso de aprendizaje los alumnos de HERNÁNDEZ-RAMOS, J. P., TORRIJOS FINCIAS, P. y MARTÍNEZ-ABAD, E.: “*Kahoot* como herramienta de repaso en la enseñanza universitaria. Opiniones de los estudiantes”, en Campus Digitales en la Educación Superior. Experiencias e investigaciones, Universidad de Extremadura, Vicerrectorado de Universidad Digital, 2018, p. 559, como así hacen constar los autores tras el análisis de las encuestas de satisfacción con la plataforma realizadas por el alumnado.



con dicha afirmación (11 de los 15 que responden, un 73'333%), lo que parece indicar la percepción del *Kahoot!* por el alumnado como una herramienta que le puede ayudar en su proceso de aprendizaje y en la obtención de mejores resultados académicos¹².

3. CONCLUSIONES

Para finalizar este trabajo, realizaremos una serie de conclusiones de todo cuanto se ha dicho, analizando no sólo los resultados obtenidos, sino también el contexto en el que se ha utilizado la plataforma, conocedores de que la plataforma puede ser usada con distintos fines y puede arrojar resultados diferentes en función del objetivo que se persiga.

- 1) *El uso de la plataforma Kahoot! supone una herramienta útil tanto para los alumnos como para el docente.* Y ello, porque permite al alumno conocer qué contenidos considera fundamentales el docente, para, a partir de ahí, dedicar un mayor tiempo de esfuerzo y preparación a aquéllos. El hecho de que el docente disponga de caracteres limitados para plantear sus preguntas y formular las respuestas indica, necesariamente, que éstas deben ser, en cierto modo, simples y representativas del contenido fundamental.

- 12 Toda vez realizarse en un grupo concreto del Grado de Derecho de la Universitat de València, esta conclusión puede, quizás, generalizarse al ámbito de las enseñanzas universitarias, si contrastamos con los resultados similares obtenidos por otros docentes universitarios. Así, DE LAS HERAS GARCÍA, M. A.: “Un ensayo sobre docencia y aprendizaje de la asignatura Obligaciones y Contratos en el actual Grado de Derecho”, en *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*, Octaedro, Barcelona, 2017, p. 163, cuyos estudiantes de “Derecho de Obligaciones y Contratos” consideraron la plataforma *Kahoot!* como la más atractiva de las diversas técnicas docentes empleadas (con un 85% de aprobación entre los asistentes), especialmente si se compara frente a la lección magistral (59% de aprobación de los asistentes) o respecto del aula invertida (55%). Por su parte, RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, L.: *Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria*, cit., p. 188, afirma que el 100% de sus alumnos del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Antonio Nebrija recomendarían el uso de la aplicación a otros docentes. Igualmente, GÓMEZ TORRES, M^a. J. et al.: “Kahoot! Como instrumento de refuerzo en Biología del Desarrollo”, en *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Octaedro, Barcelona, 2018, p. 1090, señalan que el 88'53% de sus alumnos de la asignatura Biología del Desarrollo (del Grado de Biología de la Universidad de Alicante) recomiendan altamente la utilización de *Kahoot!* como herramienta complementaria en la enseñanza universitaria.

Fuera del ámbito de las enseñanzas universitarias, CALVO ROSELLÓ, E.: “Kahoot en el aula, una herramienta para gamificar el aprendizaje”, en *Actas de las IV Jornadas sobre Sistemas de Votación Electrónica 2018: Explorando nuevas metodologías en la educación superior*, Valencia, 2018, pp. 29-30, pone de manifiesto que más del 80% de los alumnos del módulo de Cosmetología (integrado en el 1º curso del Ciclo Formativo de Estética y Belleza) considera que el uso de *Kahoot!* hace la clase más participativa y amena.



Además, la plataforma permite al permite al alumno recibir un *feedback* de su seguimiento de la asignatura, indicándole si va por el camino correcto o debe aumentar las horas de dedicación a la asignatura —es una suerte de “aviso a navegantes”—, en función de los resultados obtenidos en el *Kahoot!*. En relación con la utilidad para el docente, *Kahoot!* le permite advertir en qué cuestiones presentan mayores dificultades de comprensión los alumnos¹³, lo que se puede constatar mediante el número de aciertos de cada pregunta.

- 2) *El uso de la plataforma Kahoot!, en sí mismo considerado, no conduce necesariamente a mejores resultados académicos.* A diferencia de otras metodologías, que implican un mayor grado de involucración por parte del alumno (por ejemplo, el *flipped classroom*, o el aprendizaje cooperativo¹⁴), y en las cuales la atribución de la calificación tiene una íntima relación con el trabajo y esfuerzo realizado por aquél, la realización de cuestionarios *Kahoot!* no conduce a mejores calificaciones, ya que el alumno distribuye el tiempo, que es un recurso limitado, entre las actividades que se materializan en resultados tangibles, en forma de calificación. No obstante, si el alumno aprovecha la realización del cuestionario para discriminar el contenido fundamental del accesorio, podrá emplear mejor el tiempo del que dispone, centrándose en el estudio de las cuestiones más relevantes de la asignatura.

En cualquier caso, y al margen de las calificaciones académicas, que es el resultado tangible, el docente puede realizar cuestionarios *Kahoot!* para tratar de lograr otros objetivos, también perseguidos por los planes de estudio, pero cuyo grado de cumplimiento resulta más complejo que el determinar meramente si el alumno supera, o no, los contenidos de la asignatura. Por ejemplo, puede realizar un cuestionario *Kahoot!* en grupo, agrupando a los alumnos aleatoriamente (sacándolos, así, de su zona de confort), para fomentar la participación e interacción de unos alumnos con otros en el aula, y beneficiar, de este modo, el desarrollo de competencias demandadas por el mercado laboral, tales como el trabajo en equipo, la comunicación oral y la capacidad de liderazgo.

- 3) *El alumno considera útil y recomendable el uso de la plataforma Kahoot!.* La plataforma, toda vez no haberse plasmado en resultados especialmente positivos, es percibida

13 V. sobre esta cuestión MARTÍN CARABALLO, A. M., HERRANZ PEINADO, P. y SEGOVIA GONZÁLEZ, M^a. M.: *Gamificación en la educación, una aplicación práctica con la plataforma Kahoot!*, en *Anales de ASEPUMA*, núm. 25, 2017, p. 7.

14 Sobre este tema es de obligada consulta la obra de COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (dirs.): *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2015, en la cual un grupo de profesores de la Universitat de València exponen los resultados de un proyecto de innovación docente financiado por aquélla, y dirigido al cultivo del aprendizaje cooperativo entre los alumnos mediante el recurso a la elaboración de mapas conceptuales.



como el alumno como útil, con independencia de que éste haya aprovechado, o no, la utilidad potencial de dicha aplicación. Esta conclusión se ve refrendada por las encuestas realizadas por otros docentes, algunas de las cuales aparecen referenciadas a nota al pie, que ofrecen idéntico resultado en cuanto al grado de satisfacción del alumnado de distintos niveles (tanto universitarios como no universitarios) con la plataforma *Kahoot!*.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ABRIL STOFFELS, R. y DE LA ENCARNACIÓN VALCÁRCEL, A. M^a.: “The Game of Law: aunando lo lúdico y lo didáctico en la docencia universitaria”, en *Derecho y TIC. Últimas innovaciones docentes*, Huygens, Barcelona, 2018.
- AGUADO FRANCO, J. C.: “Las TIC como instrumento de motivación y de apoyo para el aprendizaje de los estudiantes. El uso de un MOOC y un blog”, en *Nuevos enfoques en la aplicación práctica de la innovación docente*, Universidad de León, León, 2015.
- CALVO ROSELLÓ, E.: “Kahoot en el aula, una herramienta para gamificar el aprendizaje”, en *Actas de las IV Jornadas sobre Sistemas de Votación Electrónica 2018: Explorando nuevas metodologías en la educación superior*, Valencia, 2018.
- CALVO ROSELLÓ, V., LÓPEZ-RODRÍGUEZ, M^a. I. y RUIZ PONCE, F.: “Influencia del uso de un Electronic Voting System en el rendimiento del alumnado”, en *Actas de las IV Jornadas sobre Sistemas de Votación Electrónica 2018: Explorando nuevas metodologías en la educación superior*, Valencia, 2018.
- CARRIZOSA PRIETO, E.: “Potenciar el aprendizaje permanente: la introducción de elementos de aprendizaje flexible en la educación formal”, en *Derecho y TIC. Últimas innovaciones docentes*, Huygens, Barcelona, 2018.
- CHAPARRO MATAMOROS, P.: La enseñanza online en los estudios universitarios, en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4 bis (extraordinario), abril 2016.
- COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (dirs.): *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del Derecho*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2015.
- DE LAS HERAS GARCÍA, M. A.: “Un ensayo sobre docencia y aprendizaje de la asignatura Obligaciones y Contratos en el actual Grado de Derecho”, en *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*, Octaedro, Barcelona, 2017.
- DE VERDA Y BEAMONTE, J. R.: “Prólogo”, en *Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo: Aprender Haciendo*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2014.
- ESTEVE SEGARRA, A.: Flipped teaching o la clase invertida en la enseñanza del Derecho, en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4 bis (extraordinario), abril 2016.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, A.: “Los contenidos de LinkedIn adaptables a la docencia de Derecho del Trabajo”, en *Derecho y TIC. Últimas innovaciones docentes*, Huygens, Barcelona, 2018.



- GÓMEZ-PÉREZ, J.: “Clickers y Socrative. Dos herramientas para un objetivo”, en *Nuevos enfoques en la aplicación práctica de la innovación docente*, Universidad de León, León, 2015.
- GÓMEZ TORRES, M^a. J. et al.: “Kahoot! Como instrumento de refuerzo en Biología del Desarrollo”, en *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Octaedro, Barcelona, 2018.
- GUZMÁN DUQUE, A., MENDOZA PAREDES, J. y TAVERA CASTILLO, N.: “Kahoot!: un mecanismo de innovación para la educación universitaria”, en *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Octaedro, Barcelona, 2018.
- HERNÁNDEZ-RAMOS, J. P., TORRIJOS FINCIAS, P. y MARTÍNEZ-ABAD, F.: “Kahoot como herramienta de repaso en la enseñanza universitaria. Opiniones de los estudiantes”, en *Campus Digitales en la Educación Superior. Experiencias e investigaciones*, Universidad de Extremadura, Vicerrectorado de Universidad Digital, 2018.
- MARRERO RODRÍGUEZ, M^a. I.: Los clickers en el aula de matemáticas, en *Números: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, volumen 76, marzo de 2011.
- MARTÍN CARABALLO, A. M., HERRANZ PEINADO, P. y SEGOVIA GONZÁLEZ, M^a. M.: Gamificación en la educación, una aplicación práctica con la plataforma Kahoot, en *Anales de ASEPUMA*, núm. 25, 2017.
- MARTÍNEZ NAVARRO, G.: Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot, en *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, año 33, núm. 83, 2017.
- MARTÍNEZ OTERO, J. M^a.: “El empleo de Twitter y Blogger para suscitar interés sobre el Derecho en estudiantes de la comunicación”, en *Uso de las TIC en la docencia del Derecho: aproximaciones docentes y metodológicas*, Huygens, Barcelona, 2014.
- MOLL NOGUERA, R.: “La formación inicial docente en las TIC en el profesorado universitario: luces y sombras”, en *Derecho y TIC. Últimas innovaciones docentes*, Huygens, Barcelona, 2018.
- MONTES RODRÍGUEZ, P.: La innovación educativa en la enseñanza del Derecho Civil: desde los mapas conceptuales al cine aplicado a la docencia jurídica, en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4 bis (extraordinario), abril 2016.
- MONTESINOS GARCÍA, A.: Innovación docente mediante el aprendizaje interactivo a través de sitios web. El ejemplo de «Formar en género: transformando la sociedad», en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4 bis (extraordinario), abril 2016.
- MONTOYA, A., MOSS, S. y RIESTRA, B.: “Kahoot! y Challenge, recursos online para las asignaturas de «Lengua española» y «Lengua inglesa» en los grados de Traducción y Comunicación Intercultural, Publicidad y Relaciones Públicas y Turismo”, en *Contextos universitarios transformadores: construyendo espacios de aprendizaje*, Universidade da Coruña, Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa (CUFIE), A Coruña, 2019.
- MORENO SOLANA, A. y PÉREZ DEL PRADO, D.: “Introduciendo YouTube en el ámbito educativo-universitario: video-briefing para comprender el Derecho del Trabajo, el Derecho Sindical y el Derecho Procesal Laboral”, en *Derecho y TIC. Últimas innovaciones docentes*, Huygens, Barcelona, 2018.
- MOYA FUENTES, M^a. del M., CARRASCO ANDRINO, M^a. del M., JIMÉNEZ PASCUAL, A., RAMÓN MARTÍN, A., SOLER GARCÍA, C., VAELLO LÓPEZ, M^a. T.: “El aprendi-



- zaje basado en juegos: experiencias docentes en la aplicación de la plataforma virtual *Kahoot*”, en *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios*, Universidad de Alicante, ICE: Instituto de Ciencias de la Educación, Alicante, 2016.
- NIETO ROJAS, P.: La utilización de Twitter como herramienta docente: su aplicación al Grado de Relaciones Laborales y Empleo, en Lan Harremanak: *Revista de relaciones laborales*, núm. 37, 2017.
- PARRA, T., MOLINA JORDÁ, J. M. y CASANOVA PASTOR, G.: “La aplicación Kahoot! para motivar la participación activa en el aula”, en *Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Volumen 2018, Universidad de Alicante, ICE: Instituto de Ciencias de la Educación, Alicante, 2018.
- PINTOR HOLGUÍN, E., GARGANTILLA MADERA, P., HERREROS RUIZ-VALDEPEÑAS, B. y LÓPEZ DEL HIERRO, M.: “Kahoot en docencia: una alternativa práctica a los clickers”, en *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: Educar para Transformar*.
- RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, L.: Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria, en *Revista Mediterránea de Comunicación*, vol. 8, núm. 1, 2017.
- RUDA GONZÁLEZ, A.: “Tuits de alto riesgo. Una experiencia de aprendizaje mediante Twitter”, en *Derecho y TIC. Últimas innovaciones docentes*, Huygens, Barcelona, 2018.
- SANCHO LÓPEZ, M.: “Los *clickers* como metodología de aprendizaje en la enseñanza superior”, en *Actas de las IV Jornadas sobre Sistemas de Votación Electrónica 2018: Explorando nuevas metodologías en la educación superior*, Valencia, 2018.



CAPÍTULO 10

EL RETO DE APRENDER A INVESTIGAR: LA EXPERIENCIA DEL TRABAJO FINAL DEL MÁSTER DE ADMINISTRACIÓN Y GOBIERNO ELECTRÓNICO

Rosa BORGE

*Profesora de los Estudios de Derecho y Ciencia Política
Universitat Oberta de Catalunya*

Joan BALCELLS

*Profesor de los Estudios de Derecho y Ciencia Política
Universitat Oberta de Catalunya*

Albert PADRÓ-SOLANET

*Profesor de los Estudios de Derecho y Ciencia Política
Universitat Oberta de Catalunya*

RESUMEN: Esta comunicación tiene por objetivo analizar cómo se plantea desde la docencia *online* el reto de aprender a realizar un trabajo de investigación a nivel de Máster, y cuáles son los resultados obtenidos. El análisis se centra en el caso del Máster Universitario de Administración y Gobierno Electrónico de la UOC y se estructura en cuatro secciones. (1) En primer lugar, se detalla la orientación y el diseño de la asignatura de TFM, poniendo especial atención a las distintas etapas del proceso de investigación y a la conexión entre la investigación y su aplicación profesional. (2) En segundo lugar, se analiza más a fondo el sistema de tutoría personalizada, a través de la relación que se establece entre estudiante y director del trabajo final, así como las diferentes vías de comunicación y *feedback*. (3) En tercer lugar, se profundiza en el tipo de trabajo que han llevado a cabo los estudiantes del Máster a través del análisis del histórico de trabajos finales presentados, lo que permite detectar los principales focos de interés de los actuales y futuros profesionales del gobierno electrónico. (4) Finalmente, se presentan los criterios de evaluación, retorno y el sistema de evaluación de la asignatura. En conjunto, la comunicación pretende aportar elementos de reflexión, detectar buenas prácticas y discutir puntos críticos que ayuden en la difícil tarea docente de guiar la práctica de la investigación.

PALABRAS CLAVE: Trabajo Final de Máster; Investigación; Administración Pública; Gobierno Electrónico.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo final de máster (TFM) –como, en general, los trabajos finales de cualquier programa educativo– representan el punto culminante de la formación de sus estudiantes. En el trabajo final se deben verificar las principales competencias que deben ser adquiridas



en estos programas y, por este motivo, la calidad de estos trabajos resulta el indicador de resumen más completo de la calidad de un programa específico. Por lo que es comprensible que las agencias encargadas de evaluar la calidad de los programas de educación superior dediquen una atención preferente a estos trabajos finales. En contrapartida, las direcciones académicas y los responsables de gestionar la elaboración de estos trabajos deben dedicar un esfuerzo especial para garantizar que estos trabajos puedan ser elaborados en las mejores condiciones, de modo que puedan reflejar adecuadamente las habilidades adquiridas por sus estudiantes. Todos los aspectos que pueden incidir en las condiciones que puedan afectar a los estudiantes deben ser cuidadas en el menor detalle.

Por lo dicho, todo el programa educativo podría ser visto meramente como una preparación para la elaboración de este trabajo final y, por lo tanto, cabría pensar que la mejor forma de favorecer la elaboración de TFM más eficiente (en el menor tiempo disponible –evitando el problema de las no entregas) y de mayor calidad, debería consistir en un alineamiento del conjunto de las asignaturas del programa –su docencia y sus sistemas de evaluación– en función de las necesidades de elaboración del TFM o, como mínimo, el reconocimiento de la existencia de este objetivo en el horizonte de los objetivos de las distintas asignaturas. De todos modos, el objetivo de la comunicación que aquí se presenta es más restringido y se centra en el diseño de la asignatura de TFM del Máster Universitario de Administración y Gobierno Electrónico (MUAGE) para maximizar la calidad de estos trabajos. A lo largo de esta comunicación se describen y razonan las decisiones que se han tomado en los distintos niveles del diseño y de la gestión de la docencia de la asignatura para dar la mejor respuesta a las necesidades que experimentan los estudiantes en las distintas fases o momentos de la elaboración del TFM en el marco de la asignatura.

El punto de partida de las distintas opciones de diseño de la asignatura del TFM proviene del reconocimiento de que para los estudiantes no se trata de una asignatura normal, comparable a las muchas que han cursado a lo largo del programa. En la dinámica típica del resto de las asignaturas, el profesorado propone ejercicios que van a poder ser resueltos a través de las explicaciones contenidas en el repertorio de materiales de que dispone la asignatura. En el TFM, en cambio se pide al estudiante que sea el ‘iniciador de juego’: se le pide que identifique un campo de su interés y que sea capaz de acotar un tema que permita el desarrollo de un trabajo final. Para la dirección del programa, puede estar bastante claro que este punto de partida es tan sólo eso: un punto de partida, pero que, sólo a través de la ayuda de una dirección especializada y de una adecuada división de las entregas a lo largo del semestre, se podrán salvar las incertidumbres de los estudiantes ante un trabajo original. Pero por supuesto, desde el punto de vista del estudiante esto no resulta tan claro y es inevitable que surjan incertidumbres y tensiones en el momento de llevar a cabo el TFM –lo cual no es necesariamente negativo: incluso cabría pensar que la emergencia estas tensiones son un indicador de que el estudiante se toma en serio su trabajo. Pero desde el punto de vista de la dirección y la gestión académica es conveniente encauzar adecuadamente esta



inquietud y tensión a favor de la elaboración de los mejores trabajos posibles, evitando que se conviertan en un impedimento que retrase u obstruya su desarrollo adecuado.

El objetivo de las decisiones de diseño y de gestión de la asignatura de TFM que se desarrollan en la presente ponencia es precisamente ajustar y pautar las demandas académicas a lo largo del semestre a los tempos típicos de las distintas fases de la elaboración del TFM y a las demandas de apoyo requeridas por los estudiantes, de modo que se minimice la emergencia de los problemas más comunes. Todo ello teniendo en cuenta que, en algunas ocasiones, la incapacidad de llevar a cabo una comunicación en persona y síncrona, puede dificultar la identificación de equívocos entre los distintos actores implicados en la elaboración de los TFM y, por lo tanto, lleve más tiempo resolverlos en cuanto aparecen.

2. DISEÑO DE LA ASIGNATURA

Las entregas de los estudiantes se intentan ajustar a las fases naturales que se deben transitar en la definición y elaboración de un trabajo académico o profesional. Los estudiantes de la UOC están acostumbrados a un sistema de evaluación continua en la cual se piden entregas periódicas de ejercicios que simultáneamente estimulan el estudio de la asignatura y ayudan a superarla a partir de su evaluación. Aproximar el funcionamiento del TFM a este sistema estándar de entregas tiene ventajas: el estudiante ya está familiarizado con él y dadas las características típicas del estudiante UOC –normalmente, no lo es a tiempo completo y tiene compromisos laborales y familiares– se beneficia de una planificación más rígida de lo que sería estrictamente necesario en una asignatura con un director personalizado. Además, le permite pautar sus esfuerzos de forma continua y previsible, de modo se evitan retrasos y los docentes pueden identificar la aparición de posibles bloqueos en fases tempranas.

Tras la distribución de la información descriptiva de la asignatura y su desarrollo, se pide a los estudiantes que escojan un tema general de investigación que permita asignar un director/a (tratado en detalle en el §3) experto en el tema. La primera entrega de la evaluación continua (PEC1) consiste en la formulación completa de la pregunta de investigación, indicando, no sólo la cuestión que se quiere responder con la investigación (qué queremos saber), sino también la importancia de esta pregunta (por qué lo queremos saber) y la estrategia que se utilizará para responderla (cómo lo vamos a saber: dónde y por qué medios). Como toda pregunta de investigación se fundamenta en los trabajos previos en el campo (¿cómo se ha intentado responder a esa pregunta precisa o a otras parecidas con anterioridad?), en esta fase también se pide una versión preliminar de la revisión de la literatura previa. En conjunto, esta primera entrega será el embrión (o esquema desarrollado) de la introducción teórica, de la sección de revisión de la literatura previa y del diseño metodológico del TFM.



La segunda entrega (PEC2) se centra en la una de las tareas más laboriosas del trabajo de investigación: la revisión de la literatura previa. Toda investigación debe mostrar que se conoce con profundidad y detalle la forma como se ha intentado responder a la pregunta de investigación en los esfuerzos que la han precedido. Esta es la forma, aparentemente paradójica, de garantizar la contribución innovadora de toda investigación. Si no se conocen las investigaciones previas, no se sabe qué añade a ellas nuestra investigación o, peor aún, se corre el riesgo de reinventar la rueda. La correcta sistematización de la literatura previa es el principal indicador de la calidad de la investigación presentada y es imprescindible para entender la conexión de ésta con los esfuerzos previos.

La tercera entrega (PEC3) se centra en la búsqueda de los materiales documentales o empíricos en los que se apoyará la respuesta a la pregunta de investigación, en justificar las metodologías empleadas en su análisis y en presentar los principales resultados. Evidentemente, la búsqueda y elaboración de las evidencias empíricas de la investigación se supone que ya se ha realizado paralelamente desde el inicio de la investigación, pero en esta fase se supone que ya están suficientemente avanzados.

Finalmente, la cuarta entrega (PEC4) consiste en la finalización y cierre de todas las fases previas (se debe tener en cuenta que los avances en cada una de las fases puede implicar cambios en las fases desarrolladas con anterioridad, por lo que siempre son provisionales respecto al producto final). En esta fase, se debe editar el TFM de acuerdo con las guías de redacción y organización de los trabajos científicos o profesionales. En esta fase también se deben preparar los documentos visuales que den apoyo a la presentación oral de la investigación al tribunal de evaluación del TFM.

3. SISTEMA DE TUTORIZACIÓN

El sistema de tutorización de los TFM se produce de manera muy personalizada. El profesor que coordina la asignatura (es decir, el profesor responsable de asignatura o PRA) atiende caso por caso las demandas de temas/preguntas de investigación por parte de los estudiantes y, tras evaluar cada propuesta individualmente, se asigna un profesional experto en la materia como responsable de la dirección del trabajo. La ratio de estudiantes por director es muy reducida (suele oscilar entre 1 y 2), lo que, a priori, permite un mayor grado de dedicación en el seguimiento del trabajo. La relación entre director y estudiante exige una dinámica de comunicación constante a lo largo de las distintas fases del proceso de investigación, particularmente en la fase inicial, donde resulta crucial enfocar y acotar la pregunta de investigación para que sea relevante y factible.

Con el fin de evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes en relación a la tutorización de los trabajos, se envía cada semestre (además de la encuesta oficial) un cuestionario *online* para que valoren específicamente el *feedback* del director, con la posibilidad de pro-



poner sugerencias o acciones de mejora en función de su experiencia si lo creen oportuno. La información de estos cuestionarios aporta información detallada, por ejemplo, sobre el sistema de comunicación con el director o la valoración de los diferentes aspectos de la dirección, que se tratará a continuación.

La comunicación entre director y estudiante se produce básicamente a través del correo electrónico, como es lógico en el caso de un sistema de docencia *online* (ver Tabla 1). Sin embargo, ésta no ha sido la única vía de contacto: también se ha utilizado, en menor medida y de manera complementaria, el teléfono (12%), la videoconferencia (8%), la compartición de documentos a través de la nube (8%) e incluso reuniones presenciales (4%). Además, todos los estudiantes (y todo el equipo docente) acceden al aula virtual, que dispone de toda la información y los recursos de la asignatura, desde el plan docente hasta los materiales que sirven de guía para avanzar en las distintas fases del proceso de investigación.

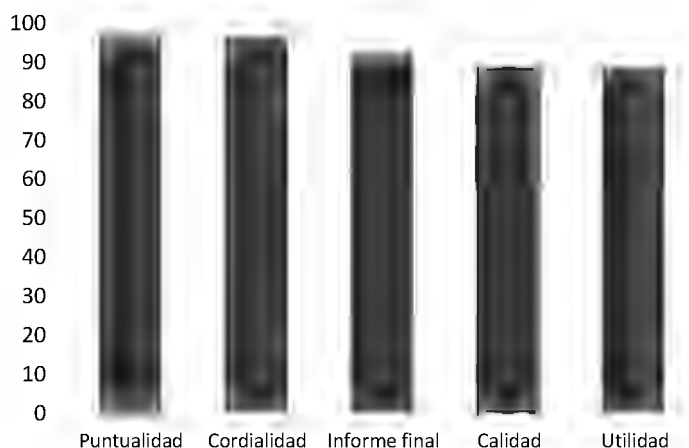
Tabla 1. Canales de comunicación estudiante-director, en valores absolutos y relativos.
(Dado que las categorías no son excluyentes, la suma de porcentajes supera 100).

Canal	Frec.	Por.
Email	24	100%
Google drive	2	8%
Teléfono	3	12%
Reunión presencial	1	4%
Videoconferencia	2	8%
N = 25		

En el cuestionario se pide a los estudiantes que valoren los diferentes aspectos del *feedback* en una escala de satisfacción de 1 (mínima) a 5 (máxima). Estas dimensiones incluyen elementos formales (como, por ejemplo, la puntualidad de respuesta del director o la cordialidad de trato) y sustantivos (como la utilidad o la calidad del *feedback* en relación con la orientación del trabajo). Además, se añade una valoración sobre el informe final, que constituye el *feedback* que los diferentes evaluadores del trabajo —a modo de tribunal— dirigen al estudiante como balance final junto con la calificación de la asignatura (ver §5). El Gráfico 1 muestra los resultados para cada una de las dimensiones, indicando el porcentaje de estudiantes que valoraron cada ítem por encima de 3. En general, como se puede ver en el gráfico, los estudiantes valoran positivamente el *feedback*. El hecho de que la comunicación sea *online* no ha sido un problema, al contrario, incluso puede permitir una proximidad e inmediatez más difícil de conseguir por otros medios más tradicionales. Los aspectos mejor valorados son, por este orden, la puntualidad en la respuesta (96%) y la cordialidad de trato (96%); las conclusiones del informe final de evaluación (92%); y finalmente la utilidad (88%) y la calidad (88%) de los comentarios durante el proceso de dirección.



Gráfico 1. Valoración de las diferentes dimensiones del *feedback*. Porcentaje de estudiantes que valoran cada ítem por encima de 3 en una escala de 1-5 (N=25).



4. TIPOLOGÍA DE TEMAS

El análisis del historial de TFM's presentados permite identificar los temas que han suscitado un mayor interés entre los estudiantes del Máster. Estos estudiantes suelen ser a la vez profesionales que se encuentran inmersos en procesos de transformación digital de las administraciones públicas –o futuros profesionales que quieren dedicarse a ello. Por lo tanto, podemos entender la variedad temática de las investigaciones como una muestra de las inquietudes, motivaciones, retos, oportunidades, etc. que perciben los profesionales o futuros profesionales del sector público ante el reto digital.

Hemos convertido las palabras claves que aparecen en la primera página de los TFM en una nube de palabras para visualizar los temas más habituales (ver Gráfico 2). Algunos de los términos más frecuentes (como TIC, administración electrónica o administración pública) solo delimitan de manera muy genérica el campo de estudio. De modo más específico, como se puede ver en el gráfico, cabe destacar el enfoque hacia el ciudadano y los términos vinculados con el cambio de relación entre administración y ciudadanía (como ciudadanía, transparencia, participación, redes sociales, gobierno abierto, datos abiertos, accesibilidad, divisoria digital, etc.). En un segundo plano, hay que subrayar también términos vinculados con la idea de cambio mediado por la tecnología (como innovación, digitalización o transformación digital) y algunos ámbitos sustantivamente más específicos, relacionados con la gestión o el funcionamiento administrativo (como contratación pública, gestión documental, expediente electrónico o firma electrónica). Es bastante sintomático que el peso de la nube recaiga en la línea más orientada al cambio de relación con



la ciudadanía. Al fin y al cabo, ésta ha sido una de las transformaciones –aunque a veces en forma de promesa no cumplida– más disruptiva en contraposición a los modelos más tradicionales o burocráticos de administración pública.

Gráfico 2. Palabras clave más utilizadas en los TFM en el período 2016-2019 (visualización limitada a las palabras clave reiteradas, n=80 trabajos). Tamaño proporcional a la frecuencia.



Si además de las palabras clave analizamos los títulos y las temáticas de los TFM, se observa que el foco de los trabajos suele centrarse en el nivel de implantación o desarrollo de la administración electrónica, sus problemas y explicaciones. Algunos trabajos dibujan un mapa general de la situación teniendo presente diferentes dimensiones, mientras que otros se centran en áreas o departamentos específicos como Economía y Hacienda, Educación, Medio Ambiente, Interior, Agencia Tributaria, Industria, Sanidad o Trabajo. Una parte se enfoca hacia servicios y trámites concretos para la ciudadanía, las empresas y las organizaciones que se están digitalizando como la contratación y licitaciones públicas, los servicios de empleo y formación laboral, las reclamaciones, los registros, la identificación y firma electrónica, la gestión documental y los archivos electrónicos, el acceso a la información pública, los expedientes electrónicos, la receta y el expediente médico electrónico. Además, hay trabajos que evalúan proyectos concretos de desarrollo de la administración pública (como Burocracia 0 en la Diputación Foral de Vizcaya o la plataforma de Interoperabilidad en las Islas Baleares) o que analizan aspectos claves o transversales de su desarrollo (como, por ejemplo, la accesibilidad, los datos abiertos, la transparencia, los obstáculos y la falta de recursos o la motivación de los empleados públicos). El nivel de aplicación de las leyes, directivas y reglamentos que regulan la administración electrónica también es un tema recurrente, dada la obligación legal de su cumplimiento por parte de las administraciones públicas.



Asimismo, hay bastantes trabajos sobre las plataformas tecnológicas de apoyo a la administración como las sedes electrónicas y websites de los ayuntamientos, los portales de transparencia o las plataformas participativas como Decidim. En relación a la participación ciudadana, hay varios estudios sobre presupuestos participativos, voto electrónico y consultas (dentro de municipios, partidos, organizaciones), gestión comunitaria de equipamientos públicos y brecha digital. Sobre innovaciones tecnológicas destacan algunos trabajos sobre el uso del whatsapp para comunicaciones, quejas y participación ciudadana, o el blockchain como soporte más eficaz para varios servicios y trámites con la administración, pero que también puede hacer desaparecer la función intermediaria de la administración. También se han llevado a cabo algunos trabajos sobre smart cities.

Respecto al ámbito geográfico, predominan los trabajos enfocados al desarrollo de la administración electrónica en los municipios. En menor proporción se encuentran estudios sobre gobiernos autonómicos, la administración general del Estado, parlamentos, judicatura, universidades o diputaciones. El 55% de los TFM estudian administraciones y casos de fuera de Cataluña, principalmente ayuntamientos y administraciones autonómicas de Valencia, las Islas Baleares, País Vasco, Castilla-León, Andalucía, Islas Canarias o el conjunto de España; pero también hay trabajos que estudian experiencias de otros países (como Colombia y Portugal).

En definitiva, tanto el análisis de las palabras claves como de las temáticas de los TFM permite identificar cuatro áreas principales de estudio: a) la implementación de la administración electrónica en general; b) la relación de la ciudadanía con la administración a través de las nuevas tecnologías (servicios, trámites, participación, datos, transparencia, accesibilidad); c) las funciones administrativas que se digitalizan (archivos y gestión documental, expedientes, registros, firmas); y d) las innovaciones tecnológicas más disruptivas (blockchain, whatsapp, plataformas Decidim).

5. EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA

Como ya se ha comentado en el §2 los estudiantes tienen que entregar sucesivamente 4 actividades durante la evaluación continua que corresponden a las partes principales de un TFM profesional:

1. Tema, pregunta, objetivos de la investigación e índice provisional
2. Marco teórico y revisión bibliográfica.
3. Métodos, técnicas y datos utilizados.
- 4a. Redacción final. / b.- Presentación oral del TFM

La entrega de las tres primeras actividades es obligatoria, pero no son calificables. Los estudiantes reciben un *feedback* personalizado y detallado de su director. Este modelo de entregas parciales resulta muy adecuado para la elaboración del TFM por dos razones fundamentales. Por una parte, el estudiante se organiza mejor el trabajo global del TFM



al tener fijado un calendario de entregas. Por otra parte, facilita la revisión del director y la mejora progresiva de los diferentes contenidos del TFM. En todo este proceso el profesor/a responsable de la asignatura (PRA) recuerda los plazos, introduce los enunciados de cada actividad y soluciona las dudas que tanto estudiantes como directores puedan tener.

Tras la entrega del trabajo redactado, el estudiante lleva a cabo una presentación pública *online* del TFM a través de una herramienta específica disponible en el aula (denominada Presenta). Los estudiantes disponen en el aula de un vídeo explicativo con instrucciones para prepararla. El estudiante tiene que apoyar su exposición oral con un PowerPoint con los tres aspectos básicos del TFM (la pregunta de investigación y su relación con la literatura; los principales hallazgos y resultados; y la metodología y datos utilizados). La presentación es visible para todos los estudiantes de la asignatura y el PowerPoint debe guardarse en la carpeta de Debates para que todos los estudiantes los puedan consultar.

La evaluación del TFM se realiza a través de un informe final elaborado de forma colegiada por un tribunal: el director/a del TFM, el profesor/a responsable de la asignatura y otro profesor o profesional externo o colaborador de la UOC experto en la temática del TFM. El evaluador externo y el director del TFM elaboran cada uno un informe detallado para evaluar el TFM. El PRA de la asignatura realiza un informe conjunto en el que también corrige y valora el trabajo. La calificación es la nota media de las tres valoraciones. El informe conjunto se envía al estudiante, que posteriormente puede pedir más explicaciones o revisión de la nota.

Los apartados del informe de evaluación del TFM incluyen una valoración sobre los siguientes elementos: el ámbito temático e importancia; el marco teórico y revisión de la literatura; la metodología, el análisis y los datos; las aportaciones específicas y resultados; la estructura formal, presentación y sistema de citas; la utilidad, aplicación e innovación profesional, social o práctica; la exposición oral y el PowerPoint; además de comentarios adicionales (respuesta y actitud del estudiante, problemas, etc.).

Los mejores trabajos (con sobresaliente o matrícula) son seleccionados para el premio anual al mejor TFM del Máster, que consta de un primer premio y dos finalistas. Además son invitados a ser depositados en el repositorio en abierto de la UOC, lo que les permite obtener un ISSN y ser categorizados como publicación, además de estar así disponibles para la consulta de futuros estudiantes.

6. CONCLUSIONES

La realización del TFM suele ser una experiencia intensa, dado que aboca a los estudiantes a la difícil tarea de llevar a cabo una investigación original, con la presión de un tiempo limitado (un semestre), y bajo la exigencia de tener que cumplir con los estándares científicos propios de un trabajo académico. Por este motivo, resulta fundamental un buen



diseño y planificación de la asignatura. Según la experiencia de este Máster, varios factores son clave y, en cierta forma, diferentes respecto a otros programas. En primer lugar, la segmentación del trabajo mediante entregas sucesivas a lo largo de la evaluación continua. Esto permite simular las distintas fases del proceso de investigación y facilita el desarrollo progresivo del trabajo. En segundo lugar, la recomendación de que los estudiantes lleven a cabo un TFM relacionado con su profesión o trabajo, de forma que puedan aprovechar sus conocimientos prácticos del tema elegido y dotar al TFM de aplicabilidad. En tercer lugar, el sistema de tutorización personalizado según criterios de especialización. De hecho, la relación entre estudiante y director del trabajo es el engranaje más sensible pero al mismo tiempo más determinante para el éxito en el proceso de aprendizaje. Para que funcione correctamente, cabe tener un conjunto de directores especializados en múltiples áreas relacionadas con la administración pública y el gobierno electrónico y realizar una buena asignación (en términos de motivación y conocimiento experto). Además, hay que garantizar una ratio asumible de estudiantes por director y evaluar la labor de cada director, lo cual se efectúa cada semestre a través de encuestas *online* propias y de la supervisión del PRA. En cuarto lugar, la elaboración de un completo y detallado informe de evaluación que los estudiantes aprecian porque les proporciona un retorno experto del trabajo realizado. Por último, la comunicación de los directores con los estudiantes suele ser fluida gracias al correo electrónico, pero también se emplean otros canales como las videoconferencias o el teléfono, además de la exposición final en vídeo, con lo que se logra una experiencia muy similar al entorno presencial.

7. BIBLIOGRAFÍA

- BALCELLS, J.; BERGE, R.; CERRILLO, A.; ORTE, A. y PADRÓ-SOLANET, A.: *La recerca en govern electrònic: disseny i pràctica*. Material docente UOC, 2019 (en prensa).
- DA CUNHA, I.: *El trabajo de fin de grado y de máster: redacción, defensa y publicación*. Editorial UOC. Barcelona, 2016.
- PADRÓ-SOLANET, A.: *Treball Final de Màster*. Material docente UOC, 2015.
- RODRÍGUEZ, M. L. y LLANES, J. (coords.): *Com elaborar, tutoritzar i avaluar un Treball de Fi de Màster*. AQU Catalunya, 2013. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_26365669_1.pdf
- SÁENZ, N. y VIDAL, R.: *Redacció de textos científicotècnics*. Material docente UOC, 2014.



CAPÍTULO 11

COEVALUADOS 21: LA COEVALUACIÓN COMO INSTANCIA DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Paola A, BATTISTEL

Natalia CÁCERES

Ceilia DE PAULI

Sebastián NINI

Luciano PEREZ BARRERA

PESENTI, LUICIANA

Juan Cruz SERENO

Universidad Siglo21

RESUMEN: El presente trabajo tiene origen en el marco de la Diplomatura en Innovación Educativa de la Universidad Siglo21. Dentro de las temáticas sugeridas se siguió la línea de investigación “Evaluación para aprender y sub-línea Coevaluación”. Convencidos de que la evaluación puede ser una instancia más en el proceso de enseñanza-aprendizaje diseñamos una actividad que permita involucrar al alumnado en esa instancia. La actividad se llevó a cabo en la materia Sociedades de la modalidad presencial home (PH) y de la modalidad virtual. Para ello, se utilizaron distintos recursos. En el primero de los casos, el medio utilizado fue la aplicación Instagram y en el segundo, Padlet. En cuanto a la modalidad presencial home (PH), se impartió una consigna en clases y colaborativamente se elaboró una rúbrica de evaluación. Con posterioridad, los alumnos desarrollaron su actividad, bajo el formato de un video, en la aplicación para así comenzar con el proceso de coevaluación entre pares. En la modalidad virtual, la rúbrica y la consigna se dispusieron en Padlet. Los alumnos debían subir la actividad y calificar a sus compañeros. En materia presencial, la competencia meta cognitiva referida a la capacidad de mirar el propio proceso de aprendizaje y evaluarlo, evidenció el mayor grado de implicación en la actividad.

PALABRAS CLAVE: Coevaluación; *padlet*; competencias; aprendizaje significativo y colaborativo; tecnologías.

1. INTRODUCCIÓN

El rol que cumple la evaluación es central en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuando el desarrollo de esta actividad se produce entre pares se ha podido comprobar que la asimilación del propio aprendizaje se ve reforzada por el ejercicio de un rol que invita a involucrarse de manera más activa y responsable en la valoración de lo realizado por otros compañeros (FALCHIKOV, 2005; SIVAN, 2000). El presente trabajo tiene como pro-



pósito contribuir a la comprensión de este rol en el aprendizaje a través de sus diferentes modos de implementación en la materia Sociedades de la carrera de Abogacía, tanto en su modalidad presencial (PH) como virtual.

2. DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN

2.1. Marco teórico/antecedentes

En el marco de la Diplomatura en Innovación Educativa de la Universidad Siglo21, se escogió como sub-línea de investigación para este trabajo la coevaluación. Resulta necesario indicar que esta estrategia metodológica, como alternativa complementaria de la evaluación, tiene antecedentes previos, de gran valor académico, como los realizados a alumnos de la titulación de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. Otra de las experiencias que dan cuenta de la utilización de la coevaluación, entendida como una herramienta de aprendizaje colaborativo, es su aplicación en materias de ingeniería como Administración y Evaluación de proyectos y ciencias (Cálculos). Lo que se destaca en estos estudios es la necesidad de repensar la evaluación como impulsora de una transformación pedagógica de envergadura para el aprendizaje de competencias interpersonales y meta cognitivas. La emergencia reciente de múltiples innovaciones en este campo ha intensificado el análisis y la discusión en torno al lugar de la evaluación como actividad circunscripta al quehacer docente. Desde estas miradas pedagógicas, se vuelve imperioso re conceptualizar la delimitación de los procedimientos de evaluación tomando en cuenta un conjunto más vasto de factores relevantes para el desarrollo y la valoración de competencias procedimentales y actitudinales, además de cognitivas. En virtud de esto, se considera que la coevaluación integra, junto con otras estrategias, los denominados procedimientos de «evaluación alternativa» (ÁLVAREZ, 2008, p. 252). Desde este marco de análisis, GESSA PERERA (2010) afirma que la coevaluación permite valorar algunas competencias de los alumnos tomando en consideración lo desarrollado por los demás compañeros de la clase. Otro aspecto que se subraya es el impacto de esta estrategia en el rendimiento académico de los alumnos. En estas experiencias se advierte así que la metodología en cuestión resulta ser una herramienta de impacto y de innovación al propiciar un entorno más abierto a la integración de la evaluación como instancia de aprendizaje antes que como punto de cierre de este proceso. Este desarrollo implica la capacidad de asumir responsabilidades compartidas entre los actores involucrados, y de mantener una actitud dispuesta a fortalecer la retroalimentación y la importancia de la justificación de las valoraciones.

2.2. Descripción de la innovación/proceso de implementación

El dispositivo “Coevaluados 21” fue implementado, como prueba piloto, en la materia Sociedades de la carrera de Abogacía, correspondiente a la modalidad PH 2B.



La puesta en marcha de la herramienta digital se llevó a cabo durante la semana 2 de cursado (22/10 al 27/10). Previamente se preparó un usuario en la aplicación con el nombre COEVALUADOS21 en Instagram y se invitó a los alumnos que lo sigan. Al comienzo de la clase se impartió una consigna en directa relación con la unidad prevista por planificación. La primera actividad que los alumnos realizaron es la construcción colaborativa de la rúbrica. CEBRIÁN, RAPOSO y ACCINO (2007) las consideran herramientas que ofrecen información a los estudiantes acerca de las competencias que se espera adquieran, junto con los “indicadores” o evidencias que informan sobre qué tienen que hacer para lograr estas competencias. En un segundo momento los alumnos comenzaron a realizar la actividad que sería evaluada, trabajaron en grupos respondiendo a la consigna con la elaboración de un guion que luego plasmaron en un video de un minuto. Posteriormente comenzó la etapa de evaluación, cada grupo calificaba a sus pares, no solamente con escala numérica, debían además justificar la nota de acuerdo a la rúbrica previamente diseñada. Fueron 9 grupos en total conformado por 5 alumnos cada uno. Cada grupo obtuvo ocho calificaciones. Una vez realizado el proceso de coevaluación el docente analizó cada una de las notas y realizó con posterioridad la calificación final, brindada un *feedback* a los alumnos tanto de la nota obtenida como los aciertos y desaciertos a la hora de puntuar el trabajo de los compañeros.

2.3. Evaluación de los resultados

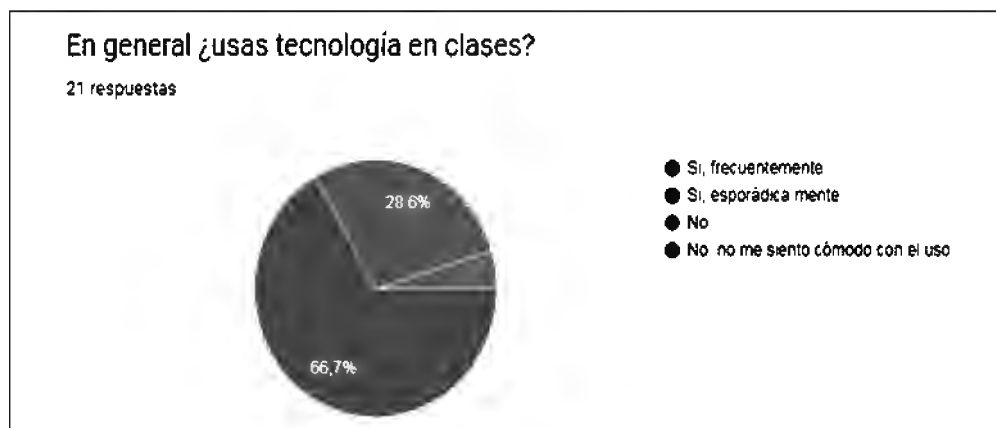
Los alumnos cumplieron con la consigna y la evaluación de sus pares en tiempo oportuno. Lo que se pudo observar es que, si bien la justificación se correspondía con la rúbrica, en ocasiones, no sucedía lo mismo con la nota, la cual resultaba mayor a la que correspondida.

Con posterioridad se realizó una encuesta a los alumnos para conocer su opinión, de la misma se pudo obtener los siguientes resultados:

De 21 alumnos que respondieron la encuesta, el 66,7% respondió que utiliza frecuentemente tecnologías en clases. Y de ellos el 52,4% manifiesta dentro de las opciones que se planteó es Instagram la más usada. Congruente con ello el 53,4% dice encontrarse cómodo con el uso de dicha tecnología. A continuación, mostramos los gráficos que representan la respuesta.



Gráfico 1. Encuesta pos actividad.

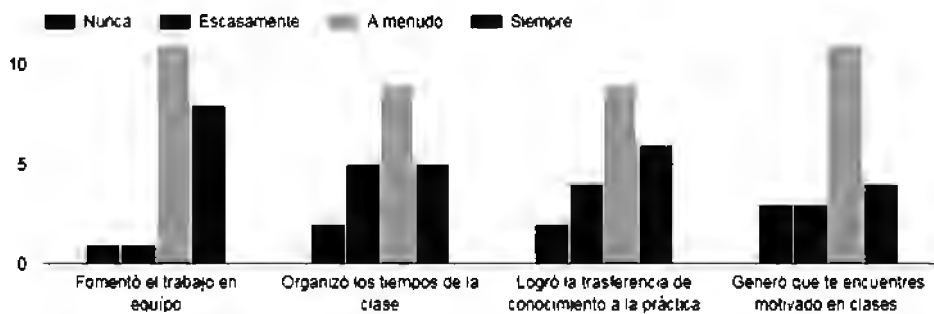


Fuente: Elaboración propia

Grafico 2. Encuesta pos actividad.



Consideras que la didáctica de resolución de problemas mediante uso de tecnología...



Evaluar a tus compañeros mediante la utilización de rubrica te resultó:

21 respuestas



- Difícil a la hora de calificar a tus compañeros, fácil a la hora de realizar el feedback -
- Difícil a la hora de realizar el feedback, fácil a la hora de calificar a tus compañeros.-
- Difícil en ambos momentos
- Fácil en ambos momentos.-

2.3.1. Título de segundo nivel

Escriba aquí el texto que corresponda.

2.3.2. Título de segundo nivel

Escriba aquí el texto que corresponda.

Continúe siguiendo la estructura de títulos tal como se indica en el documento de criterios formales.



3. CONCLUSIONES

Con esta experiencia, hemos resuelto que la actividad de la Co-evaluación puede ser enriquecedora y productiva, tanto para los alumnos como para los profesores. Es fundamental ver cómo el alumno asume con responsabilidad su rol “docente” y ello aparece reflejado en el cumplimiento a término de la calificación como el compromiso a la hora de justificar la nota. No es menor el trabajo en equipo realizado ya que lograron consensuar la nota.

Consideramos que la participación de los alumnos PH (presencial home) fue mayor (a comparación con los alumnos a distancia) porque el TP1 de Co-evaluación era necesario para aprobar. Mientras que a distancia, la actividad era optativa. Es necesario aclarar las vías de comunicación con las que se tuvo contacto con los alumnos a distancia: quienes se contactaron con los alumnos fueron los profesores tutores y virtuales a través de la mensajería de la plataforma. Por lo que para próximas experiencias creemos necesario reforzar esta comunicación. En cuanto al trabajo con los alumnos PH (modalidad presencial home), notamos que la forma de co-evaluar motivó a los alumnos a trabajar en conjunto. Así como la implementación de las redes sociales puede resultar clave para involucrar a los alumnos en las actividades.

4. BIBLIOGRAFÍA

- GESA PERERA, A. (2010) “La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias”. *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril 2011, pp. 749-764 Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_30.pdf.
- VALDIVIA, A. (2008) “La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia”. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/274/27418813008/>
- GÁMIZ-SÁNCHEZ, V (2007) “Construcción colaborativa de una e-rúbrica para la autoevaluación formativa en estudios universitarios de pedagogía.”, *Revista de docencia Universitaria*, España. ISSN: 1887-4592.



FORMACIÓN PRÁCTICA DEL DERECHO Y TIC



CAPÍTULO I

ACERCANDO EL DERECHO AL NUEVO MODELO DE ALUMNO 3.0

M^a Belén AIGE MUT

*Profesora contratada doctora interina de Derecho Procesal
Universitat de les Illes Balears*

RESUMEN: Es un hecho que las nuevas generaciones de estudiantes han ido cambiando, del mismo modo que ha cambiado el plan de estudios de Derecho. Es por ello por lo que, al igual que sucede con el proceso legislativo, el proceso educativo no debe quedarse atrás ante estos cambios sino que debe adaptarse para así poder conectar más directamente con los alumnos, transmitiéndoles los conocimientos necesarios de las diversas materias.

En este sentido, juegan un papel fundamental las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia, desde el uso de herramientas Moodle internas de cada Universidad hasta la utilización de herramientas externas, redes sociales y un intento de conexión con la realidad cibernética y la cultura “pop” que rodea a nuestros alumnos. Considero que una buena aplicación de todos estos mecanismos puede conseguir no solo un mayor interés por la asignatura impartida sino también una mayor disposición a su estudio, al sentirse más cómodos e identificados con los mecanismos utilizados que con la clásica lección magistral y los volúmenes teóricos.

Con la presente comunicación se pretenden exponer los resultados obtenidos en la aplicación de todo lo anterior a la impartición de la asignatura “El Proceso Civil de Ejecución”, asignatura no siempre muy “simpática” para los estudiantes pero que con el nuevo enfoque ha aumentado su interés así como su participación tanto en las clases como en las actividades propuestas. Estos resultados son utilizados también para elaborar un informe de proyecto de innovación docente de la UIB.

PALABRAS CLAVE: Nuevas tecnologías; docencia; Moodle; redes sociales; cultura pop; Proceso Civil de Ejecución; innovación docente.

1. INTRODUCCIÓN

El papel del docente en la Universidad ha ido cambiando a través de los años, especialmente desde la implantación del plan Bolonia. En este sentido, en la actualidad la docencia está más dirigida a guiar a los estudiantes de modo que ellos mismos sepan encontrar las respuestas, que les enseñemos a razonar, a entender, a desarrollar, siempre y cuando puedan contar con unos pilares básicos dentro de cada materia o de cada ámbito de estudio. Desde este punto de vista, en el ámbito del Derecho, y más concretamente en el Derecho Procesal que es al que me dedico, se han ido sustituyendo las clásicas clases magistrales o la toma



compulsiva de apuntes por unas clases más dinámicas y por la puesta a disposición del alumno de mayores herramientas de trabajo.

Es evidente que las clases teóricas no pueden desaparecer, puesto que como acabo de señalar los alumnos deben partir con unos conocimientos mínimos sobre los cuales trabajar. Pero no es menos cierto que una vez que adquieren esos conceptos básicos, sobre todo en los primeros cursos del Grado en Derecho, es tarea de los profesores ayudarles a manejar los mismos. Aplicando lo que acabo de señalar a la disciplina de Derecho Procesal, en la Universitat de les Illes Balears se imparte una “Introducción al Derecho Jurisdiccional” en primer curso, asignatura básica desde mi punto de vista para que puedan poder desarrollar el resto con mayor facilidad y comprensión, puesto que se les pone en conocimiento de conceptos tan básicos como principios del proceso, organización jurisdiccional, tipos de procedimientos o actos procesales, entre otros. Todos estos conceptos los van a tener que ir manejando en el resto de asignaturas de la misma materia: así, en segundo curso se estudia “El Proceso Penal”, por lo que tienen que volver a recordar conceptos tan importantes como la organización jurisdiccional, las características del proceso penal (como la oficialidad) o los actos procesales de parte como los recursos, por poner tan solo algunos ejemplos; en tercer curso se estudia “El Proceso Declarativo Civil”, y se vuelve a abordar en conceptos fundamentales como la jurisdicción civil, principios del proceso civil o plazos procesales; finalmente, en cuarto y último curso del Grado en Derecho se estudia “El Proceso Civil de Ejecución”, la asignatura que llevo impartiendo consecutivamente los dos últimos años, y en la cual se tiene que recordar todo lo previamente estudiado no tan solo en el curso introductorio sino especialmente en el curso relativo al procedimiento civil.

Llegados a este punto, y con los conocimientos básicos supuestamente adquiridos, hay que plantear la asignatura de un modo diferente a los estudiantes. Tienen que comprender el porqué de la existencia de este procedimiento, razonar las normas de competencia, el modo de inicio, la oposición, los recursos... teniendo en cuenta que la mayoría de conocimientos o ya los tienen o los pueden consultar fácilmente en la legislación o en algún manual de apoyo. Esto me ha llevado a plantear las clases de diferente manera, con mayor participación de los alumnos en las explicaciones teóricas, de modo que aporten sus propios razonamientos y su visión de los nuevos conceptos que se les presentan, y un enfoque práctico en donde poder aplicar todo lo que estamos asimilando de manera conjunta.

Pero aquí no acabaría la cosa. Si bien este nuevo enfoque ya puede parecer un avance o desarrollo de la actividad del profesorado en Derecho, por el camino vamos encontrando nuevos obstáculos ya no provenientes de un plan de estudios universitario sino de una nueva realidad social. Nos encontramos con los alumnos 3.0, alumnos que a su vez provienen de un plan de estudios básico diferente y que se han formado no solamente con el estudio tradicional sino rodeados de todo un nuevo mundo tecnológico que forma parte de su día a día y con el que están acostumbrados a convivir. Ello supone que para poder captar por completo su atención, para poder aproximarnos a su modo de pensar, de hacer las cosas, de razonar y trabajar, tenemos que sumergirnos también en esas nuevas tecnologías y apoyar-



nos en ellas para poder transmitir mejor nuestras enseñanzas y lograr una mejor simbiosis con el alumno. Como ya señalaba Prensky, nuestros estudiantes han cambiado radicalmente, han sido fruto de una “singularidad” de la que ya no hay vuelta atrás, que consiste en la llegada y rápida diseminación de la tecnología digital; en este sentido, nuestros estudiantes han pasado sus vidas enteras rodeados y utilizando los ordenadores, videojuegos, móviles... por lo que se han transformado en nativos digitales que piensan y procesan la información de forma diferente¹. En realidad, nos encontramos ante una nueva generación de alumnos, a la que algunos autores han denominado Generación NET o Generación Z².

Ya para finalizar con el “experimento” docente, en esta experiencia concreta me he encontrado con un pequeño obstáculo adicional: la propia asignatura “El Proceso Civil de Ejecución”. De mi experiencia estos dos últimos años (unida a la docencia de esta misma asignatura en el plan antiguo) he podido percibir que la asignatura no resulta del todo “simpática” para mis alumnos. Y es que, no nos vamos a engañar, dentro de la materia procesal podría decirse que cualquiera de las asignaturas predecesoras que he mencionado en esta introducción es mucho más llamativa que la presente. Para empezar, en la asignatura de “Introducción al Derecho Jurisdiccional” aterrizan de pleno en materia procesal, descubren los juzgados y tribunales españoles y pueden empezar a comprenderlos, se familiarizan con expresiones tan utilizadas como “tutela judicial efectiva”, entienden la diferencia entre sentencias, providencias y autos, e incluso comienzan a computar plazos procesales. En cuanto a “El Proceso Penal” resulta ser una de las asignaturas más llamativas para los alumnos, bien por el hecho de tratar temas que siempre suelen aparecer en las noticias, periódicos o telediaris o bien por el hecho de que la cultura cinematográfica suele desarrollarse mucho en el ámbito penal; sea por lo que fuere los alumnos se ven fascinados por el procedimiento, la instrucción, las diligencias de investigación e incluso, aunque en menor medida, por los recursos. En el siguiente curso ya se ponen frente a “El Proceso Declarativo Civil” y aprenden a redactar una demanda, a realizar un juicio verbal y ven la utilidad de la asignatura más en el día a día cotidiano. Pero cuando llegamos a mi asignatura, “El Proceso Civil de Ejecución”, no la acaban de comprender de buenas a primeras; en primer lugar, ya ha acabado el proceso ¿por qué debería preocuparme más?; en segundo lugar, todo el tema de los bienes embargables e inembargables parece un tanto farragoso; en tercer lugar, la ejecución dineraria y la subasta, con sus porcentajes de adjudicación y sus especialidades siempre genera el mismo comentario “es que somos de letras”; y, finalmente, las medidas cautelares incluidas dentro del temario, fuera del estudio del proceso civil les resultan más desconcertantes.

- 1 PRESNKY, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. Recuperado de <http://marcprenskyarchive.com/writings/>
- 2 LÓPEZ-GIL, M. y BERNAL BRAVO, C. (2019). El perfil del profesorado en la Sociedad Red: reflexiones sobre las competencias digitales de los y las estudiantes en Educación de la Universidad de Cádiz. *IJERI – International Journal of Educational Research and Innovation*, 11, 83-100.



Ante esta situación, si bien hay que aplicar todo lo antedicho, esto es, clases prácticas, nuevas tecnologías y aportación de materiales, lo primero que hay que hacer es captar su atención, que se interesen un poco más por la asignatura de modo que puedan aprovechar mucho mejor todo lo demás. Y la forma en que he podido conseguir esto es relacionando la asignatura con la “cultura pop” que tanto admiran, de modo que no tan solo les permite asimilar los conceptos de manera menos tediosa sino que lo pueden tomar como una especie de juego.

Todos estos mecanismos que se han ido utilizando en la impartición de la asignatura “El Proceso Civil de Ejecución” durante los dos últimos años van a ser los que se expondrán a continuación en los siguientes apartados, y se finalizará la presente comunicación con unas conclusiones en las que pretendo demostrar la utilidad de los métodos utilizados y los buenos resultados que se han ido obteniendo, y que se esperan seguir obteniendo en el caso de seguir impartiendo la misma asignatura los próximos años.

Para finalizar con este apartado, quiero comentar que un punto de arranque a la hora de tomar nuevos acercamientos a la enseñanza lo han constituido tanto los cursos de formación docente impartidos por mi Universidad (que van desde la elaboración de videoblogs, a la creación de páginas web o uso de redes sociales con fines educativos) como los diversos proyectos de innovación docente en los que se ha participado en los últimos años, un total de 6 proyectos, dos de ellos desarrollándose en el presente curso académico, siendo principalmente uno el que ha constituido el fundamento para el desarrollo de este trabajo, el proyecto que lleva por título “Innovación en el uso de herramientas de Moodle para la docencia del Derecho a través de Aula Digital. Mecanismos para la coordinación de materias, autoaprendizaje y aprendizaje colaborativo”. Este proyecto me ha permitido poder indagar y centrarme más en la herramienta de Moodle y todas sus posibilidades, aparte de explorar otras herramientas externas fruto de mi propia experiencia como docente.

2. LA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA IMPARTICIÓN DE LA ASIGNATURA “EL PROCESO CIVIL DE EJECUCIÓN”

Como se ha ido señalando, la presente comunicación está centrada en mi experiencia concreta en la impartición de la asignatura de Derecho Procesal “El Proceso Civil de Ejecución” en cuarto curso de Grado en Derecho en la Universitat de les Illes Balears. Esta experiencia la dividiré en cuatro subapartados, cada uno de ellos centrado en uno de los aspectos clave de la innovación docente que se ha utilizado a lo largo de esta experiencia.

2.1. Cambio de mentalidad en la realización de las clases presenciales

Tal y como se ha señalado en la Introducción de esta comunicación, las clases presenciales ya no se pueden configurar como la clásica lección magistral, sino que se tienen que



adaptar a las exigencias tanto del nuevo plan de estudios como de los nuevos estudiantes. De este modo, las clases presenciales se han abordado desde un nuevo punto de vista, teniendo en cuenta si nos encontrábamos ante una clase presencial teórica o ante una clase presencial práctica.

En las clases presenciales teóricas la finalidad, evidentemente, es la de presentar los conceptos básicos de la asignatura que tienen que asimilar los alumnos. Partiendo de la base que los alumnos ya no toman los apuntes como tradicionalmente se hacía en el plan antiguo, sino que tienen o bien unos apuntes previamente elaborados por el profesor o bien un manual de consulta, la idea es acercarles esos materiales de manera que puedan lograr su comprensión para luego asimilarlos de manera autónoma.

Para ello, en las clases teóricas he intentado una participación activa de los alumnos, preguntándoles mientras íbamos avanzando en el temario qué creían que eran todos y cada uno de los conceptos o pidiéndoles que me realizaran su propia explicación. Por ejemplo, dentro de los títulos ejecutivos si podían ponerme ejemplos del listado recogido en los apuntes, o si me podían explicar qué consideraban que era una tercería. Asimismo, todo se acompañaba con esquemas en la pizarra y explicaciones antes sus dudas, terminando las clases siempre con un cuestionario de verdadero/falso que les planteo en el momento para ver si realmente han comprendido los conceptos que se han expuesto durante esa clase.

En cuanto a las clases presenciales prácticas consisten, como su propio nombre indica, en la resolución de los supuestos prácticos y materiales que previamente les he dejado a su disposición la semana anterior. Las prácticas siempre se dividen en varios apartados:

- a) Empezamos siempre con un “concurso” presencial, en el cual les planteo a modo de test unas preguntas de las lecciones estudiadas. La “innovación” consiste en que ellos contestan desde su teléfono móvil que les funciona a modo de pulsador, de modo que el más rápido en contestar la respuesta correcta acumula más puntos, puntos que se van mostrando en la pantalla y que salen al finalizar el test a modo de ranking. Ello favorece la interacción entre ellos, las ganas de realizarlo, la diversión y la competitividad sana (al colgar los resultados de cada grupo en internet, entre ellos quieren superarse y recibo comentarios del tipo “tenemos que ponernos las pilas porque el grupo 2 nos ha dado una paliza esta semana...”).
- b) A continuación realizo el grueso del supuesto práctico. Este consiste en un supuesto inventado que plantea una serie de preguntas concretas que tienen que contestar de manera motivada, siendo algunas de ellas algo ambiguas para favorecer el debate. La “innovación” de este supuesto es que lo realizo basándome en la cultura pop, tal y como explicaré en el apartado 2.4 de la presente comunicación.
- c) Lo siguiente es el análisis de una serie de resoluciones judiciales. Les dejo normalmente unas cinco resoluciones, en clase las repartimos por grupos y cada grupo tiene que explicar esa resolución a sus compañeros, de modo que al final estudiando cada grupo una única resolución pueda tener conocimiento de las cinco.



- d) Lo último que realizo es una actividad de práctica jurídica, en el sentido que les pido que redacten un texto y lo comenten en clase, a la vez que me lo envían para que se lo pueda corregir. Estos textos suelen ser la redacción de una demanda, un escrito de trámite, un recurso...

2.2. Utilización de las herramientas de la plataforma Moodle

Las clases presenciales del apartado anterior se completan con el uso de las herramientas de la plataforma Moodle para que les ayude en la asimilación de conceptos, la preparación de las clases teóricas y prácticas así como la preparación del examen final.

Esta plataforma la he configurado un poco a semejanza de una página web tradicional, esto es por pestañas o botones. Así, la primera sección es de comunicación, y tienen un tablón de anuncios en el cual les planifico cada semana las clases que van a recibir y les dejo toda la información importante o nuevos avisos, pero también cuentan con un foro general en el que poder debatir entre ellos y con el profesor cualquier tema que pueda suscitarles dudas. La segunda sección es de planificación, donde cuentan con la guía docente, los cronogramas, fechas de exámenes y sesiones prácticas programadas. La tercera sección es relativa a los contenidos, donde tienen una guía de estudio, apuntes, esquemas, materiales para la realización de las prácticas, modelos de escritos, cuestionarios verdadero/falso y todo aquello que pueda servirles para completar su estudio. La cuarta sección está dedicada a las actividades, para que apliquen lo estudiado, y cuentan con un glosario de conceptos que tienen que ir rellenando entre todos, unos cuestionarios tipo test de cada lección, herramientas de entrega de las prácticas, acceso y resultados de los concursos de clase... En quinto lugar coloco los recursos, es decir, enlaces a web externas, legislación, etc. Y finalmente tengo un apartado de innovación docente, que se corresponde al proyecto que he comentado en el apartado introductorio, y que consiste en expresar un poco más las posibilidades de Aula Digital con el uso de una herramienta nueva denominada Lección, que pretende aglutinar todas las herramientas en forma de recorridos que debe realizar el estudiante conforme va respondiendo a diversas actividades, todo ello interrelacionado con explicaciones teóricas.

En cuanto a los resultados, desde su implementación en el curso 2017-2018 ya se notó un aumento de la participación e interacción con los alumnos, aumento que ha sido más significativo aún en el curso 2018-2019 a raíz de las nuevas técnicas utilizadas³.

3 En este sentido, y a modo de ejemplo, en el curso 2017-2018 la herramienta de cuestionarios fue utilizada un total de 1773 veces por 119 estudiantes, mientras que en el curso 2018-2019 se ha utilizado un total de 1813 veces por 105 estudiantes; otro ejemplo sería en el material de prácticas que durante el curso 2017-18 se utilizó un total de 266 veces por 117 estudiantes mientras que en el curso actual, 2018-19, se ha utilizado un total de 280 veces por 94 usuarios, por citar solamente algunos ejemplos. Los datos del curso 2017-2018 han sido objeto de la siguiente publicación: AIGE MUT, M.B., FERRER TAPIA, B., MONTSERRAT SÁNCHEZ-ESCRIBANO, M.I., PANIZA FULLANA, A.



2.3. Utilización de herramientas externas a Moodle: las redes sociales

Junto con todo lo utilizado en el apartado anterior, esto es, todas las herramientas que ofrece la plataforma Moodle, también se han querido utilizar herramientas externas. Si bien algunas de ellas son páginas web alternativas (por ejemplo, la página de kahoot. it que es a través de la que se elaboran los concursos, aunque en el propio Moodle se está implementando una herramienta similar) otras son de creación propia, pero sobre todo se han intentado utilizar las redes sociales⁴.

Durante el presente curso académico 2018-2019 la red social por la cual se ha apostado ha sido Instagram. Ello se debe a que en años anteriores se ha optado por Facebook o incluso YouTube, pero analizando un poco las necesidades de los alumnos y la popularidad de las diversas opciones, actualmente se ha comprobado que la que más utilizan es Instagram, por lo que se ha creado una cuenta privada para la asignatura a la cual solamente se autoriza el acceso a los alumnos matriculados en dicha asignatura, y se les cuelga fotos para recordarles diversas actividades, materiales, etc. La acogida ha sido bastante buena, ya que se ha comprobado que los alumnos obtienen antes la información de la asignatura por esta vía, que la asimilan de una forma más normal o habitual en su día a día e incluso les ayuda a interactuar mejor con la asignatura y entre ellos.

2.4. La “cultura pop” como hilo conductor

Finalmente, unido a todo lo anterior, se ha utilizado la referencia de la cultura pop como hilo conductor en el sentido que, si bien se han seguido utilizando todas y cada una de las actividades anteriormente expuestas en la explicación de la asignatura, la consolidación de los conceptos de la misma que se hace básicamente a través de la aplicación de la teoría a los supuestos prácticos planteados se ha realizado con base en dicha cultura pop⁵. Esta necesidad se basa en que hay que entender la realidad social como producto construido por las personas a través de nuestras interacciones⁶, y de este modo dichas interacciones de nuestros alumnos configuran también su día a día del cual queremos ser parte.

y VAQUER FERRER, F.A. (2018). Net-teaching y Co-working: trabajo colaborativo en la red. En J.M. Antolí Martínez, A. Lledó Carreres y N. Pellín Buades (Eds.), *Redes de investigación en docencia universitaria* (pp. 533-542). Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.

- 4 Al respecto, téngase en cuenta que el 66'3% estudiantes pasa una media de entre una y tres horas al día navegando por internet, siendo las redes sociales el tema más consultado, con un 80'7%, según un estudio realizado por LÓPEZ-GIL, M. y BERNAL BRAVO, C. *Op. Cit.*
- 5 Entiéndase cultura pop como aquella cultura popular, de masas o influenciada por los medios de comunicación.
- 6 GÓMEZ GONZÁLEZ, A. y DíEZ-PALOMAR, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el s. XXI. En *Education in the knowledge society (EKS)*, 10 (3), pp. 103-118.



Ello se traduce en que todos y cada uno de los supuestos prácticos propuestos durante el curso se basaban en situaciones ficticias ambientadas en esa cultura pop. Ya no tenemos a Pepe y Juan que tienen que realizar una subasta de su coche o de su casa. No, ahora lo que se pretende es captar la atención del alumno, que se interese, que le haga gracia y que quiera participar en las actividades propuestas. Por ello ahora tenemos prácticas basadas en Juego de Tronos, en las que Doña Cersei tiene una deuda con el Banco de Hierro para lo cual debe subastar su residencia de Roca Casterly; Harry Potter ha sido víctima de una serie de injurias por las cuales tiene una indemnización que cobrar y en la ejecución se han encontrado una serie de bienes como una varita, una capa, un libro de hechizos o una vuela-pluma que tenemos que ver si son embargables y en qué orden; Leonard debe a Sheldon una cantidad de dinero y debemos saber si su mujer Penny es legitimada pasiva extraordinaria o no; Poe Dameron, el mejor piloto de la Resistencia, se ha comprometido a dar unas clases de vuelo pero ha perdido a su droide BB8 y no puede cumplir con su obligación, ¿qué tipo de ejecución debemos realizar?; o, para ir finalizando, los hermanos Mario tienen muchas deudas y hay que analizar qué títulos ejecutivos pueden prosperar y cuáles pueden plantear oposición, por poner tan solo algunos ejemplos que se han propuesto durante este curso académico.

Todo ello hace el estudio mucho más ameno para los estudiantes, que afrontan las clases con una sonrisa e ilusión, y se esfuerzan por redactarme los escritos propuestos. Al fin y al cabo, acaban estudiando igual los bienes embargables, el orden de embargo, las subastas, la legitimación, la competencia, la oposición y muchas más figuras procesales, pero de una forma menos neutral y más cercana.

3. CONCLUSIONES

A modo de conclusión quiero centrarme un poco en los resultados obtenidos de esta experiencia docente.

Quiero señalar que todas y cada una de las herramientas propuestas y empleadas lo han sido con la finalidad que los alumnos puedan preparar mejor la asignatura. Es por ello por lo que el examen también ha sido similar a las actividades propuestas. En este sentido se han realizado dos parciales eliminatorios de materia y recuperables en periodo extraordinario si no eran superados, y cada uno de ellos tenía la siguiente estructura: una primera parte tipo test (que podían llevar bien preparada puesto que tenían a su disposición los test de Moodle y se realizaban los concursos-test en las clases presenciales), una segunda parte de respuesta breve que incluía también preguntas de verdadero/falso (en esta segunda parte se trataba de tener claros los conceptos, para lo que debían comprender la teoría explicada y desarrollada con actividades prácticas y herramientas como el glosario o los diferentes cuestionarios verdadero/falso realizados al finalizar cada clase y colgados posteriormente



en la plataforma de Aula Digital) y una tercera parte práctica, consistente en un breve supuesto con preguntas concretas que debían motivar (evidentemente dicho supuesto estaba ambientado también en la cultura pop, por lo que siguen con la misma línea de estudio que han llevado a cabo a lo largo de todo el curso). El resultado ha sido un nivel más alto de aprobados en el curso e incluso de notas destacadas.

Para finalizar, quiero transmitir que la predisposición de los alumnos ha sido mucho mayor que con métodos más “antiguos”, se han sentido más incluidos, más cercanos, más cómodos. Ello favorece que se planteen más cosas, que realicen más tutorías y que participen más. La asistencia en las clases (a pesar de no tener repercusión en la nota final) también ha sido mayor. La participación en la plataforma se ha visto también incrementada y, a modo de ejemplo, los datos de participación en Instagram también han sido elevados.

De ahí que comparta la opinión vertida por Prensky⁷ de que el aprendizaje puede y debe ser divertido, y más para poder llegar a nuestro nuevo modelo de alumno, por lo que tenemos que reconsiderar nuestra metodología y contenido para hacerlo más accesible y lograr ese “*edutainment*” que bautizó el autor, que podría traducirse como un “*eduoentretenimiento*”.

4. BIBLIOGRAFÍA

- AIGE MUT, M.B.; FERRER TAPIA, B.; MONTSERRAT SÁNCHEZ-ESCRIBANO, M.I.; PANIZA FULLANA, A. y VAQUER FERRER, F.A.: “Net-teaching y Co-working: trabajo colaborativo en la red”, en *Redes de investigación en docencia universitaria*, Universidad de Alicante e Instituto de Ciencias de la Educación, Alicante, 2018.
- GÓMEZ GONZÁLEZ, A. y DíEZ-PALOMAR, J.: Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el s. XXI, en *Education in the knowledge society (EKS)*, núm. 10 (3), 2009.
- LÓPEZ-GIL, M. y BERNAL BRAVO, C.: El perfil del profesorado en la Sociedad Red: reflexiones sobre las competencias digitales de los y las estudiantes en Educación de la Universidad de Cádiz, en *IJERI – International Journal of Educational Research and Innovation*, núm. 11, 2019.
- PRESNKY, M.: *Digital Natives, Digital Immigrants*. Recuperado de <http://marcprenskyarchive.com/writings/>, 2001.

7 Op. Cit.



CAPÍTULO 2

EL VÍDEO COMO HERRAMIENTA CENTRAL DE APRENDIZAJE PARA LOS TFG DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSITAT DE GIRONA

Albert LLADÓ MARTÍNEZ

Profesor Asociado

Departamento de Derecho Público, Universitat de Girona

RESUMEN: Los estudiantes de los grados ofrecidos en la Facultad de Derecho de la Universitat de Girona afrontaban en general su Trabajo de Final de Grado con muy escasa o ninguna preparación específica destinada a la elaboración de un trabajo de investigación complejo.

La Facultad emprendió dos acciones destinadas a mitigar estas carencias, en primer lugar destinó tres créditos del TFG a una nueva asignatura destinada a facilitar esta preparación durante el curso previo a su elaboración y defensa. En segundo lugar, diseñó una guía audiovisual exhaustiva destinada a ser utilizada como ayuda y referencia de los estudiantes, en la cual se presentan de forma metódica las herramientas y recomendaciones específicas para la elaboración de un TFG que cumpla con las especificaciones exigidas a un buen trabajo de investigación.

El producto resultante del proyecto de guía audiovisual está disponible desde el curso 2018/2019 y consta de un total de 27 vídeos con una duración media de cinco minutos. Los temas tratados van desde los lenguajes de especialidad hasta la información y producción científica, los sistemas de citaciones y referencias documentales o la presentación oral.

Los vídeos se utilizan en la docencia de la mencionada asignatura introductoria y se encuentran además a disposición del alumnado permanentemente, tanto en el repositorio institucional como en el canal de YouTube de la Facultad.

Se espera obtener como resultado un incremento en la calidad de los TFG presentados, aspecto que se prevé poder comprobar ya a partir de las exposiciones del presente curso académico.

PALABRAS CLAVE: Derecho docencia; TFG; audiovisual; fundamentos investigación; tecnología docencia.

1. INTRODUCCIÓN

Existen determinadas particularidades en el estudio del Derecho que representan dificultades añadidas para los estudiantes, tanto en el momento de afrontar su inicio como a la hora de la finalización con la elaboración del Trabajo de Final de Grado (TFG). El estudiante de Derecho accede en general a la Facultad con una preparación previa prácticamente nula en referencia a las cuestiones básicas de los estudios que va a cursar, puesto



que en las etapas de educación secundaria y preuniversitaria no se cursan asignaturas de contenido jurídico. Esto motiva, en primer lugar, que la docencia que va a recibir el estudiante en cada una de las diversas áreas que configuran los estudios de Derecho va a partir de cero, debiendo iniciarse desde los conceptos jurídicos más básicos. En segundo lugar, los estudiantes no reciben durante sus estudios, cuando menos no necesariamente, una preparación adecuada para llevar a cabo una investigación científica en el ámbito de las ciencias jurídicas, una tarea que en cambio se les va a exigir a la hora de elaborar el correspondiente TFG. Por descontado, las facultades de Derecho son conscientes de estas deficiencias e intentan mitigarlas, con la desventaja añadida que representa la necesidad de incorporar un currículum integral y sistémico de las disciplinas jurídicas en un plan de estudios de grado severamente limitado en el tiempo.

Prácticamente en todas las facultades se ofrece algún tipo de recurso, documento de recomendaciones o manual de buenas prácticas, con la intención de orientar a los estudiantes en una metodología de trabajo nueva para ellos en la mayoría de los casos. Las actividades prácticas realizadas durante los cursos previos raramente implican un nivel de investigación como el que se les va a exigir en el TFG, así que los estudiantes no tienen experiencia previa en las exigencias formales y de fondo que plantea un trabajo de este tipo¹. La implementación de la asignatura TFG en los planes de estudios cursados en la Facultad de Derecho de la Universitat de Girona (UdG), y los primeros trabajos defendidos en 2013, hicieron aflorar estos problemas y motivaron la búsqueda de vías de solución que garantizaran una buena formación previa a los estudiantes y, en consecuencia, unos mejores TFG. Se acometieron dos actuaciones para conseguir estos efectos: en primer lu-

- 1 En los últimos años se han publicado trabajos en torno a los TFG y las vías de mejora a implementar, tanto desde el punto de vista metodológico como en referencia a los sistemas de gestión de la asignatura y de evaluación. Son trabajos representativos del amplio abanico de aspectos susceptibles de mejora en el Trabajo de Final de Grado:

BLASCO JOVER, F. *et al.*; “TFG/TFM en Derecho: principales problemas detectados y propuestas de mejora”, en *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Ediciones Octaedro, Barcelona, 2018.

DELGADO GARCÍA, A.; BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I.; “Aula Moodle de soporte al TFG en los grados de la Facultad de derecho de la UAB”, en *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del derecho*, Huygens, Barcelona, 2017.

GALIANA SAURA, Á. *et al.*; “La gestión y evaluación del trabajo de fin de grado a través de Moodle 3.0: una experiencia en la Facultad de ciencias jurídicas URV”, en *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del derecho*, Huygens, Barcelona, 2017.

MARIÑO DE ANDRÉS, Á.; MARTÍNEZ TABOAS, M.T.; “El TFG en el Grado en Derecho: acciones de mejora”, en *Investigación y práctica en la educación superior*, Educación Editora, 2018.

VELAYOS MARTÍNEZ, M.I. *et al.*; “Análisis comparativo de la normativa de elaboración de Trabajos de Fin de Grado en las titulaciones de Ingeniería civil y de Derecho de la UA. Aportaciones para una mejora recíproca de resultados”, en *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Alicante, 2017.



gar, se introdujo una asignatura de formación específica en los aspectos metodológicos de la investigación y, en segundo lugar, se creó una guía audiovisual exhaustiva de ayuda y referencia dirigida a los estudiantes, con recomendaciones e indicaciones específicas para la elaboración de los TFG.

2. EL PROBLEMA DETECTADO: FALTA DE PREPARACIÓN PARA UN BUEN EJERCICIO DE INVESTIGACIÓN EN LOS TFG

En la UdG, el Trabajo de Final de Grado se implementó en los estudios de Derecho con la adecuación, en el año 2009, del entonces vigente Plan de Estudios a lo dispuesto en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y a los Criterios para la Planificación y Programación de los Estudios de Grado en la Universitat de Girona.

Con el despliegue de las asignaturas del plan, el TFG se ofrece por primera vez como asignatura matriculable de cuarto curso en el año académico 2012/2013. Se le asigna una carga de 12 créditos y se contempla como *“un trabajo de especialización en alguna de las materias previstas en el Plan de Estudios, bajo la supervisión de un/a profesor/a-tutor/a, que se redactará por escrito y será defendido públicamente ante un tribunal”*. Pocos cursos más adelante se renueva el Plan de Estudios mediante la Resolución de 28 de octubre de 2013, de la Universidad de Girona, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Derecho, publicada en el BOE núm. 277, de 19 de noviembre de 2013, en el que se mantiene la misma estructura para el TFG, con 12 créditos asignados.

Durante estos primeros cursos de elaboración y defensa de TFG, las carencias mencionadas sobre la falta de preparación investigadora de los estudiantes se hicieron palpables. La labor de los profesores encargados de la tutorización de los trabajos no se limitaba a la supervisión y acompañamiento prevista, sino que debían asumir también las tareas de docencia e instrucción de todos aquellos aspectos relativos a la práctica de la investigación jurídica, necesarios para una adecuada confección de un trabajo como el requerido para el TFG. Esta disfunción provocaba, por un lado, una carga de trabajo extra considerable para los profesores tutores y, de forma más destacada, que la calidad de los trabajos presentados no fuera la máxima posible.

3. PRIMERA ACTUACIÓN: CREACIÓN DE UNA ASIGNATURA FORMATIVA EN INVESTIGACIÓN

A partir de estas constataciones, la Facultad llevó a cabo en 2016 una modificación del Plan de Estudios, que se justificó en la correspondiente memoria en los siguientes términos:



“Reducción del TFG de 12 a 9 créditos, acompañada de la incorporación de una asignatura instrumental, “Metodología Jurídica”, de 3 créditos (que corresponden con los que se eliminan del TFG). Esta asignatura se impartirá el curso anterior al TFG, lo que resulta muy oportuno para que el estudiante pueda acometer su realización. Con esta modificación se mantiene una coherencia interna entre las competencias establecidas y los métodos de enseñanza, las actividades formativas y las actividades de evaluación de los módulos o materias”.

La nueva asignatura Metodología Jurídica asegura, según su descripción, que los estudiantes adquieren las competencias necesarias para buscar y gestionar la información jurídica relativa a los diversos sectores del ordenamiento y conocer las técnicas informáticas de obtención de información. Asimismo, deberán poder analizar situaciones jurídicas complejas, razonar y argumentar estrategias para su solución, y redactar correctamente los textos necesarios, así como desplegar y sostener públicamente un discurso jurídico que los sustente.

En el mismo sentido, se llevó a cabo la modificación del Plan de Estudios de la titulación de Criminología, también impartida en la Facultad de Derecho, en este caso a través de una asignatura diferente, “Técnicas de investigación cualitativa”, que persigue el mismo objetivo:

“La creación de esta nueva asignatura (...) permite adquirir a todos los estudiantes los conocimientos en este tipo de técnicas necesarias en el ámbito criminológico, que complementa la formación en técnicas de investigación cuantitativa. Como consecuencia de la creación de esta asignatura, se reduce el TFG de 12 a 9 créditos”.

Ambas modificaciones fueron evaluadas favorablemente por la Comisión Específica de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU), mediante sendos informes emitidos en febrero de 2017². Respecto a la titulación de graduado/a en Ciencias Políticas y de la Administración, que también se imparte en la Facultad de Derecho de la UdG, el Plan de Estudios en vigor a partir del curso 2018/2019 ya incluye la asignatura “Herramientas de investigación politológica”, con un valor de 3 créditos, que complementa los 9 créditos del TFG durante el curso anterior, en el mismo sentido que lo hacen las asignaturas incorporadas en las modificaciones de los planes de Derecho y Criminología.

Así, a partir del curso 2016/2017 se introducen las asignaturas Metodología Jurídica (Derecho) y Técnicas de Investigación Cualitativa (Criminología), de tres créditos, orientadas a ofrecer a los estudiantes las orientaciones necesarias de cara a la elaboración del TFG. En estas asignaturas se profundiza, además, en el uso adecuado del lenguaje jurídico, la correcta redacción de documentos y el uso de los distintos sistemas de citación de fuentes, al mismo tiempo que se practica la expresión y la presentación oral de trabajos. De esta forma,

2 Consultables en: http://estudis.aqu.cat/informes/Web/Titulacio/Detail?ti_codiDGU=477 y http://estudis.aqu.cat/informes/Web/Titulacio/Detail?ti_codiDGU=541



el TFG de estos estudios pasa, de los 12 anteriores, a tener un valor de 9 créditos, siendo dedicados los tres restantes a estas nuevas asignaturas de formación para la investigación, que se van a encargar especialmente de cubrir el hueco detectado en la formación de los estudiantes dirigida a la correcta y adecuada presentación de trabajos de índole jurídica y criminológica. En el caso del grado en Ciencias Políticas y de la Administración, la misma estructura se adopta con la introducción, como se ha comentado, de la asignatura Herramientas de investigación politológica a partir del curso 2018/2019 en que entra en vigor el nuevo Plan de Estudios de la titulación.

4. SEGUNDA ACTUACIÓN: ELABORACIÓN DE UNA GUÍA AUDIOVISUAL DE APOYO

Llegados a este punto se había conseguido, por un lado, identificar el problema de la falta de instrucción del alumnado en materia investigadora y, por otro lado, había sido implementada la vía para su solución, esto es, las asignaturas correspondientes en cada uno de los grados impartidos en las cuales se van a impartir los conocimientos necesarios. A partir de esta situación, se decide desde el decanato de la Facultad promover la elaboración de unos materiales de apoyo para la docencia que se va a ofrecer en estas asignaturas complementarias del TFG.

De esta forma, en noviembre de 2016 se inicia la elaboración de la que será una guía en formato audiovisual que incluirá todos aquellos apartados necesarios para mostrar a los estudiantes las herramientas que se encuentran a su disposición, de forma que se les facilite la adquisición de las competencias requeridas para elaborar un buen TFG. Al mismo tiempo, se pretende ofrecer ejemplos y técnicas de utilización de estas herramientas, con el fin de que la guía se convierta no sólo en un soporte para los TFG sino que sea de utilidad como recurso de consulta para la elaboración de todo tipo de materiales de investigación, dictámenes o informes a confeccionar en cualquier circunstancia.

Para la financiación de este proyecto, se solicitan y son concedidas ayudas dentro de dos programas:

- Ajuts a les universitats de Catalunya per a actuacions de foment i ús de les llengües en l'àmbit universitari, en las convocatorias 2016 y 2017, convocado por la Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Empresa i Coneixement de la Generalitat de Catalunya³ y dirigido específicamente a los servicios lingüísticos de las universidades.

3 Página web de las ayudas Interlingua: http://universitatsirecerca.gencat.cat/ca/02_serveis_i_tramits/tramits/tramit/Ajuts-a-les-universitats-de-Catalunya-per-a-actuacions-de-foment-i-us-de-les-llengues-en-lambit-universitari-INTERLINGUA-2017



- Programa de foment de la innovació docent i de la millora de la qualitat de la docència de la Universitat de Girona, convocatòria de 2016, dentro de su subprograma 2, dedicado al desarrollo y potenciación de proyectos estratégicos singulares de los centros docentes, solicitado por el decanato de la Facultad de Derecho⁴.

A finales de 2016 se dispone del primer borrador de trabajo y durante 2017 se llevó a cabo la mayor parte de la elaboración de los materiales. La estructura de trabajo se dividió en fases, siguiendo un calendario de preparación y ejecución en que se asignaron a las personas especialistas que se encargarían de los contenidos y guiones, en función de la temática del módulo. Los servicios de la UdG implicados en la realización de la guía fueron la Biblioteca y el Servei de Llengües Modernes, que se repartieron los distintos módulos atendiendo a sus contenidos, contando asimismo con la colaboración del Institut de Ciències de l'Educació y de la Àrea de Comunicació i Relacions Institucionals de la UdG.

Tratándose de materiales destinados primordialmente a la docencia, durante todo el proceso se contó con la supervisión y revisión del profesorado de la Facultad, especialmente desde la coordinación de las asignaturas preparatorias de los TFG de los tres grados impartidos en la Facultad. Por otra parte, en lo referente a la realización técnica, para la elaboración de los vídeos se contrató, gracias a la financiación obtenida con las ayudas mencionadas, a una empresa promotora audiovisual que se encargó de los aspectos técnicos de edición y proporcionó el entorno específico para las grabaciones.

Parte del contenido de la nueva guía nace de contenidos preexistentes elaborados por la Biblioteca y por el Servei de Llengües Modernes para la preparación y realización del TFG. Se trata en la mayoritariamente de materiales escritos, con una forma y contenido común al ofrecido con esta finalidad en otras universidades y de tipo generalista, no específico para disciplinas en concreto. Sin embargo, ambos servicios y en colaboración con otras universidades habían elaborado también materiales de tipo más específico dirigidos a las ciencias jurídicas, sobre el lenguaje especializado y sobre la argumentación.

4 Las ayudas de este programa se debían dedicar a los siguientes objetivos: *“Este subprograma tiene como objetivo contribuir a desarrollar y potenciar los proyectos estratégicos singulares de los centros docentes en cuanto a los grados. Los centros docentes de la UdG tienen, entre sus competencias, elaborar los planes de estudio de los grados, aplicarlos correctamente y velar por la calidad docente. En este sentido, los centros docentes llevan a cabo diferentes iniciativas (implantación de metodologías docentes, planes de internacionalización o fomento de las prácticas externas, por ejemplo) que aportan singularidad a sus estudios y que los cohesionan dentro del marco del centro y de la UdG. Del mismo modo, los centros docentes plantean periódicamente planes de mejora de los estudios que se vinculan con los procesos de seguimiento y de acreditación de las titulaciones. Este subprograma aporta recursos para potenciar estos proyectos en cuanto a los grados que se imparten y facilitar que puedan desarrollarse a iniciativa de los centros docentes, de acuerdo con sus propios requerimientos y objetivos estratégicos”*.



Como ejemplo destacado, ante la necesidad surgida en base a los trabajos de final de grado que se iban presentando en otros estudios, en 2012 el SLM elaboró el documento “*Com es fa un TFG*”, que en veinte páginas cubría los siguientes epígrafes:

- Definición y objetivos del TFG.
- El formato del trabajo.
- Las técnicas para la planificación.
- La redacción, estructura y comprensibilidad.
- La corrección gramatical y convenciones tipográficas.
- Revisión del trabajo.

Este documento es parte integrante de un proyecto llamado UdGBabel, elaborado de forma transversal en colaboración con el servicio de Biblioteca, en el cual se cubren diferentes aspectos relativos a recursos lingüísticos mediante recursos elaborados por estos servicios a lo largo de los cursos anteriores, así como otros materiales disponibles en internet. Los objetivos de este proyecto van más allá de la elaboración de los TFG, y abarcan desde los materiales de apoyo para una eficaz utilización de las tecnologías de la información y la comunicación hasta cursos específicos para mejorar la comunicación tanto de forma escrita como oral, tanto en catalán como en español y en inglés. En la misma línea, se publicó en 2018 el documento “*Escriure Dret a la Universitat*”⁵, una breve guía de orientación específica para la elaboración de textos dentro del ámbito jurídico, centrado en las particularidades de su lenguaje de especialidad. El documento se encuentra también en versión inglesa “*Writing for Law at University*”.

4.1. Contenido de los vídeos

El producto final, llamado *Guia d'elaboració del TFG de la Facultat de Dret*, consta de un total de 27 vídeos, con una duración media de cinco minutos y un tamaño medio de 332 Megabytes. Se encuentra accesible en el repositorio digital de la UdG⁶, desde donde los vídeos pueden ser visionados directamente o bien ser descargados al ordenador. También está disponible como lista de reproducción en el canal de YouTube de la Facultad de Derecho⁷. Se reparte en nueve módulos de la siguiente forma:

- Módulo introductorio sobre los Trabajos de Fin de Grado de la Facultad de Derecho (Derecho, Ciencias Políticas y de la Administración y Criminología).

5 Enlace a las dos versiones del documento: <http://www2.udg.edu/projectesbiblioteca/Babel/Redacci%C3%B3perdisciplines/Dret/tabid/16212/language/ca-ES/Default.aspx>

6 DUGiMedia: enlace permanente <http://diobma.udg.edu/handle/10256.1/5313>

7 Enlace a la lista de reproducción: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLcCkrk1MvVPGbeJfl6tEbZ7fpGZMtuJ-q>



En este primer módulo se aborda una primera presentación de las características generales de los TFG de las tres titulaciones. Se explica en qué consiste el trabajo, el número de créditos que se le atribuyen y las posibles formas en que se pueden desarrollar, esto es, un trabajo, un estudio o un proyecto que incluya los conocimientos, habilidades y competencias requeridas en el estudio correspondiente, que será defendido públicamente y que deberá ser aprobado para superar la asignatura. Se aborda también en este apartado el sistema de asignación de los trabajos y de tutores y las condiciones de la evaluación, para la cual se tendrán en cuenta: a) la calidad del contenido del trabajo; b) la calidad formal de trabajo escrito; c) la calidad expositiva oral y d) la capacidad de debate y de defensa argumental. En este módulo introductorio se hace mención de las características específicas de los TFG de cada una de las titulaciones ofrecidas en la Facultad.

- Módulo 1, sobre la preparación del tema del TFG.

Se orienta al estudiante sobre las formas de realización de las búsquedas en bases de datos y en internet, así como de los parámetros más útiles para delimitar los resultados. Una vez escogido el tema, se aconseja realizar unas primeras búsquedas generales de palabras clave asociadas, así como de sus sinónimos, antónimos y palabras relacionadas.

- Módulo 2, sobre los recursos y formas de buscar y encontrar información académica en el ámbito jurídico y de las ciencias sociales.

En el módulo se informa de las distintas vías de acceso a la normativa. Se mencionan las diferentes fuentes que recopilan normativa con acceso desde las páginas web de la Biblioteca de la UdG, tanto las ofrecidas por instituciones públicas como por servicios privados de bases de datos a las que está suscrita la UdG, y se ofrecen indicaciones específicas sobre su uso y las abreviaturas utilizadas en cada caso para las referencias jurisprudenciales y normativas.

Se introducen asimismo las diferentes fuentes de acceso a la jurisprudencia publicada: fuentes oficiales, recursos electrónicos, portales recopilatorios y editoriales, así como los recursos electrónicos a disposición a través de las suscripciones institucionales de la UdG.

En lo referente a los recursos de publicación de la doctrina jurídica, entendida como el conjunto de tesis, opiniones y estudios dirigidos a explicar el Derecho, se presentan el catálogo de la Biblioteca de la UdG y catálogos afines, PUC de las universidades catalanas y REBIUN de las universidades españolas, así como los diversos portales de información especializada. En todos los casos, se ofrecen ejemplos de funcionamiento y consejos de utilización de sus motores de búsqueda.

- Módulo 3, sobre los lenguajes de especialidad de los estudios de la Facultad.

En el módulo sobre el lenguaje de especialidad se incide en la necesidad de la precisión en el uso del léxico para la correcta expresión de unas ideas y un contexto que



necesariamente van a estar rodeados de una gran complejidad. Se insiste en los rasgos característicos de este tipo de lenguajes: la precisión, que implica que un término tenga un único significado, la concisión, referente a la economía del lenguaje y la neutralidad, directamente vinculada a la objetividad.

En cuanto a los criterios de estilo, se pone el foco en la funcionalidad y en la formalidad. Se aconseja un tono neutro, formal e impersonal, en el que se evite el uso de expresiones arcaicas y latinismos innecesarios, así como la información superflua, redundante o vacía de contenido. En estos vídeos se recuerdan principios básicos e indicaciones de tipo lingüístico y gramático, como la necesidad de puntuar correctamente los textos o guardar el orden lógico de los elementos de las frases y de la información.

- Módulo 4, sobre la información en la red en general, los recursos y su rigurosidad.

Sobre recursos para la búsqueda de información, se dedica uno de los vídeos de esta sección a la presentación de las fuentes de información más relevantes sobre ciencias sociales, de ámbito estatal o internacional, y a la obtención de datos estadísticos. Buena parte de los servicios y bases de datos presentados son accesibles para los estudiantes de la UdG a través de la suscripción institucional vía web de la Biblioteca.

En cuanto a los recursos específicos del ámbito jurídico, se recogen los portales de organismos oficiales de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial, que en todos los casos ponen a disposición numerosos recursos para la investigación. Igualmente, los servicios de las editoriales especializadas, que ofrecen apartados de información de libre acceso y a las que en algunos casos los alumnos pueden acceder mediante la suscripción institucional.

- Módulo 5, sobre la información y producción científica en Acceso Abierto.

En este módulo se tratan los repositorios de acceso abierto a la comunicación científica y académica, una iniciativa internacional que promueve su libre disposición de forma gratuita, permanente y sin restricciones. Se relacionan las bases de datos o repositorios que recogen las tesis doctorales: TDX, TESEO y DART Europe. Se menciona también OATD, un repositorio de tesis y otros tipos de trabajos académicos a nivel mundial.

- Módulo 6, sobre la redacción del trabajo.

Se incide en este apartado en las pautas para la correcta ordenación y presentación del TFG. Se repasan las instrucciones sobre el formato, que se encuentran en el reglamento sobre el TFG de la Facultad de Derecho⁸ y en el documento de pautas⁹ que in-

8 Accesible en: https://www.udg.edu/ca/Portals/15/OContent_Docs/Reglament_TFG_FD__ultima_modificacio_maig_2017_.pdf?ver=2017-06-26-140621-823

9 Accesible en: https://www.udg.edu/ca/Portals/15/OContent_Docs/GUIA_PAUTES_TREBALL_FINAL_DE_GRAU_9cr_DRET.pdf



cluye recomendaciones al respecto. Además de los aspectos formales, se orienta al estudiante sobre los aspectos que deberían cubrirse en los diversos apartados del trabajo: en primer lugar, una introducción que marque los objetivos y que explique la idea principal, así como la presentación de la metodología utilizada. En segundo lugar, el desarrollo del trabajo, donde se reproducirá el proceso de investigación ordenado en capítulos y subcapítulos. A continuación, la exposición de las conclusiones, donde se determinará si se han cumplido o no las hipótesis planteadas al inicio. Finalmente, la correcta inclusión de la bibliografía, mediante una lista ordenada de los documentos consultados y los anexos necesarios, si los hubiera.

- Módulo 7, sobre los sistemas de citas, las referencias documentales y como evitar el plagio.

En este módulo se aborda la necesidad de citar las fuentes utilizadas. Se identifican las formas más habituales de incurrir en plagio y se ofrecen razones para evitarlo: la credibilidad del propio trabajo, salvar las consecuencias negativas y facilitar al lector la localización de los documentos utilizados.

En el segundo vídeo de este módulo se repasan las herramientas que el estudiante tiene a su disposición para citar de forma correcta: la información ofrecida en el propio portal de la Biblioteca, el uso de un gestor de bibliografía y el servicio de asesoramiento personalizado. Se ofrece además una rápida revisión de los estilos de citación más comúnmente utilizados.

- Módulo 8, sobre la gestión de la bibliografía.

En este apartado se profundiza en las funcionalidades del gestor de bibliografía Mendeley, servicio al que los estudiantes de la UdG tienen acceso completo a través de la subscripción institucional.

- Módulo 9, sobre la presentación oral del TFG.

El último apartado de la guía hace referencia a la presentación oral. Se recogen los aspectos más importantes de cara a la preparación: elaboración de un guion, dividir la presentación en introducción, cuerpo y conclusiones, y destacar los aspectos más importantes del trabajo sin limitarse a repetir lo que está escrito. En cuanto a la forma, se aconseja mantener un ritmo medio, un tono equilibrado y una buena dicción. Por supuesto, es básico haber ensayado la presentación previamente, para una exposición más segura y un mejor control del tiempo.

5. CONCLUSIONES

El curso que finaliza es el primero en que este recurso audiovisual está disponible y es aún prematuro extraer conclusiones sobre su funcionamiento y sus efectos sobre la proble-



mática que pretende solucionar. Sin embargo, sí que ha sido palpable y explícito el buen recibimiento que la puesta a disposición del recurso ha tenido tanto entre el alumnado como el profesorado de la Facultad, especialmente entre los profesores tutores de TFG.

Se espera, en general, que tras la implantación de las asignaturas de metodología desde hace dos cursos y el recurso de la Guía audiovisual añadido en el curso actual, los trabajos de final de grado reflejen la que ha de ser una mayor y más cualificada preparación investigadora de los estudiantes, que a su vez redunde en mejores TFG. El resultado a corto plazo debería demostrarse con la mejora general de las calificaciones y un incremento constatable de las más altas.

Cabe mencionar que el pasado mes de noviembre de 2018 la *Guia d'elaboració del TFG de la Facultat de Dret de la UdG* fue finalista de los Premis Digitals E-TECH 2018¹⁰, dentro de la categoría de premio a la mejor gestión en lengua y comunicación. Se trata de unos premios otorgados por la Associació d'Empreses de Noves Tecnologies de Girona (AENTEG) implantados para reconocer a las empresas, instituciones, entidades y personas de las comarcas de Girona que, con sus trabajos, actividades, proyectos e iniciativas contribuyen a la difusión y desarrollo de las nuevas tecnologías. La *Guía* obtuvo también el Premi a la Innovació Docent Iceberg 2018, otorgado por el Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona, destacando el jurado el “gran impacto que beneficia a toda la Facultad de Derecho, por el desarrollo de la metodología con la finalidad de que el alumnado realice mejores TFG, que involucra a diferentes instancias, Facultad, Biblioteca, Servei de Llengües y alumnado, y que ofrece la posibilidad de ser transferido a otros contextos”.

En cuanto a aspectos técnicos a revisar en el futuro próximo, se prevé la subtítulos de los vídeos, para ser ofrecida en una primera implementación en español y en inglés. Está también prevista una revisión a partir de los informes sobre el funcionamiento y contenidos de la Guía que se elaborarán desde la coordinación de los tres estudios impartidos en la Facultad.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BLASCO JOVER, F. *et al.*; “TFG/TFM en Derecho: principales problemas detectados y propuestas de mejora”, en *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Ediciones Octaedro, Barcelona, 2018.
- DELGADO GARCÍA, A.; BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I.; “Aula Moodle de soporte al TFG en los grados de la Facultad de derecho de la UAB”, en *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del derecho*, Huygens, Barcelona, 2017.

10 Página web de los Premis e-Tech: <http://aenteg.com/premis-e-tech-2018-12a-edicio>



- GALIANA SAURA, Á. *et al.*; “La gestión y evaluación del trabajo de fin de grado a través de Moodle 3.0: una experiencia en la Facultad de ciencias jurídicas URV”, en *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del derecho*, Huygens, Barcelona, 2017.
- MARINO DE ANDRÉS, Á.; MARTÍNEZ TABOAS, M.T.; “El TFG en el Grado en Derecho: acciones de mejora”, en *Investigación y práctica en la educación superior*, Educación Editora, 2018.
- VELAYOS MARTÍNEZ, M.I. *et al.*; “Análisis comparativo de la normativa de elaboración de Trabajos de Fin de Grado en las titulaciones de Ingeniería civil y de Derecho de la UA. Aportaciones para una mejora recíproca de resultados”, en *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Alicante, 2017.



CAPÍTULO 3

EL ACCESO EN ABIERTO COMO POTENCIALIDAD AD INTRA Y AD EXTRA DE LOS TEXTOS BASE DE LA ACTIVIDAD DOCENTE¹

Felip ALBA CLADERA

*Profesor Ayudante de Derecho Procesal
Universidad de las Islas Baleares*

Alfonso SÁNCHEZ GARCÍA

*Contratado FPU de Derecho Administrativo
Universidad de Murcia*

Rubén LÓPEZ PICÓ

*Investigador de Derecho Procesal
Universidad de Granada*

Andrés MARÍN SALMERÓN

*Contratado FPU de Derecho Civil
Universidad de Murcia*

Guillermo SÁNCHEZ-ARCHIDONA HIDALGO

*Profesor de Derecho Financiero
Universidad de Málaga*

RESUMEN: En la presente comunicación se analiza cómo las utilidades de hipertextualidad, hipermedialidad e interactividad que permiten las TIC y los recursos en acceso abierto a los que se puede acceder a través de la red contribuyen a una mejora en el aprendizaje y favorece la consecución de dos objetivos fundamentales. El primero, en su vertiente *ad intra*, que el texto guía o manual empleado por el docente devenga, más allá de un texto plano, en una herramienta que añada al elemento teórico propio de los materiales tradicionales de la educación universitaria una proyección sobre su vertiente práctica que, aunque deberá contar con una debida planificación y organización procurada por el docente, podrá llevarse a cabo de una manera autónoma y personalizada, con fuertes sinergias respecto de: a) la aproximación a la futura vida profesional del estudiante; b) las posibilidades incrementales de retención en el estudio señaladas por la “pirámide del aprendizaje” de Cody Blair; y c) las dinámicas planteadas por las diferentes técnicas de innovación docente. Y, segundo, en su vertiente *ad extra*, que la publicación en formatos abiertos de materiales docentes permite un incremento exponencial de la difusión del conocimiento y su consiguiente posibilidad de acceso por parte de los estudiantes sin que ello, por

1 Esta comunicación se enmarca en el Proyecto de Innovación Educativa (PIE 17-061) «Implementación de un consultorio virtual basado en el *e-learning* para la innovación y mejora en la adquisición de competencias en el ámbito tributario», financiado por la Universidad de Málaga.



su parte, suponga un menoscabo ni al reconocimiento profesional del esfuerzo de sus autores ni incurrir en una mera digitalización asistemática.

PALABRAS CLAVE: TIC; manual; hipermedialidad; acceso en abierto; hipertextualidad; texto guía.

1. INTRODUCCIÓN

La evolución de nuestra sociedad hacia una sociedad post-industrial, denominada sociedad de la información², encuadrada en una era digital caracterizada por el hecho de que realidades tradicionalmente ligadas a un elemento material pueden ser reconducidas o reproducidas a una secuencia de números mediante código binario fácilmente accesible a través de una pluralidad de dispositivos cada vez mayor, así como por la convergencia creciente de las tecnologías informáticas y de la comunicación, ha producido un cambio sustancial en la forma de relación existente entre sus componentes, hasta alcanzar inevitablemente el ámbito de la docencia universitaria, de modo que la interacción entre estudiantes y profesorado no pueda escapar de la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, las cuales, por su parte, de forma muy probable presidirán el día a día de la futura actividad laboral de los primeros.

Esta introducción de las TIC ha supuesto la posibilidad de que los materiales y recursos de estudio puestos a disposición de los estudiantes sufran un proceso de *desmaterialización*³, en cuanto el empleo de las TIC produce una transformación de aquellos de modo que dejan de ser un elemento compuesto por átomos para convertirse en una secuencia de *bits*, constitutiva de bienes o de canales de interrelación o de transmisión de información entre dos o más sujetos. Como principal efecto de dicha desmaterialización encontramos la consecución de una *desterritorialización* de los recursos docentes, de modo que su ubicación en un espacio físico bien definido es sustituida por el “espacio telemático”, que la doctrina ha venido a denominar como un “no lugar”⁴, facilitando el acceso a los mismos por parte del alumnado. Adicionalmente, dicha desmaterialización conllevará la incorporación de funcionalidades en buena medida inéditas en el seno de la docencia analógica, tales como la *hipertextualidad*, consistente en la posibilidad de introducir vías de acceso directo y automáticas entre diversos documentos; la *hipermedialidad*, consistente en la posibilidad de mediar sistemas de hipervinculación entre diversos medios o soportes de comunicación,

2 BELL, D., *The coming of Post-Industrial Society*, London, Heinemann, 1974; RIFKIN, J., *La Era del Acceso: La revolución de la nueva economía*, Paidós Ibérica, 2000.

3 PASCUZZI, G., *Il diritto dell'era digitale*, Bologna, Il Mulino, 2016, pp. 323 a 344.

4 IRTI, N., *Norma e luoghi. Problemi di geo-diritto*, Roma-Bari, Laterza, 2001.



por ejemplo entre un documento escrito y sistemas de reproducción de video y sonido; y la *interactividad*, consistente en la viabilidad del canal de comunicación que conecte a dos partes con el fin de permitir un diálogo bidireccional⁵.

Funcionalidades que, como pasamos a analizar, aportarán un amplio espectro de posibilidades a la hora de que estas nuevas tecnologías se descubran en el campo de la docencia como una verdadera innovación tecnológica en relación al acceso a los manuales o textos bases de cada asignatura, como en su proceso de elaboración, permitiendo su enriquecimiento con las mencionadas novedosas funcionalidades a fin de provocar significativas sinergias con las iniciativas de innovación docente que, paulatinamente, van abriéndose paso.

2. LAS TIC COMO GARANTÍA DE ACCESIBILIDAD A MATERIALES Y TEXTOS GUÍA

El *acceso abierto* (*open acces*), es decir, el acceso inmediato y sin restricción alguna de pago, se va abriendo camino en el ámbito de las ciencias jurídicas. Sin embargo, el crecimiento de este fenómeno acaece en un ámbito puramente *científico* –cada vez más revistas científicas optan por el *open access*–, pero muy lentamente en el ámbito netamente *educativo*. En la docencia del Derecho en España no se ha apostado por los recursos educativos abiertos (en inglés, *Open Educational Resources*). Y ello a pesar de que casa mejor con la universidad pública una difusión en abierto no solo de los resultados de investigación sino, también, de los materiales docentes. Hecho que contribuiría, sin lugar a dudas, a la transferencia del conocimiento.

Es cierto que vislumbran en la universidad iniciativas que buscan promover la difusión de la investigación y la docencia –a través de los medios que ofrece la sociedad de la información (TICs)– mediante el recurso al *open acces*. Algunas de estas muestras, entre otras, son los conocidos cursos OCW y MOOC⁶. También, apuntes, notas, etc., es decir, “pequeñas cápsulas de conocimiento” abundan en internet o son materiales habituales en las plataformas virtuales para estudiantes. Otro buen ejemplo de estas prácticas son los

5 COSTANZO, P., «Internet (Diritto Pubblico) -voce-», en *Digesto discipline pubblicistiche. Aggiornamento*, Torino, Utet giuridica, 2000, pp. 349 y 530.

6 Los cursos OCW (*OpenCourseWare*) ofrecen recursos educativos abiertos, de acceso libre y gratuito, que pretenden facilitar la gestión autónoma del aprendizaje. están organizados a modo de cursos completos para facilitar el autoaprendizaje. Por otra parte, los cursos en línea abierta masiva (MOOC, *massive open online course*) son cursos *online* de acceso abierto que además de ofrecer materiales educativos, ofrecen fóruns para favorecer la interacción entre estudiantes y profesores.



blogs jurídicos, algunos dirigidos en exclusiva a la docencia⁷ y otros no⁸, que pueden servir de gran ayuda a la gestión del autoaprendizaje del estudiante. Sin embargo, en todas estas posibilidades –por supuesto, todas bienvenidas– echamos en falta un tipo de material docente: el manual o las lecciones de las materias troncales donde se expliquen los conceptos fundamentales con sosiego y sin rehuir de la explicación. Este tipo de recurso docente, a pesar de ser el tradicional y clásico –y injustamente denostado en estos tiempos⁹–, aún se resiste al movimiento *open acces*.

Otro motivo del no recurso a estos libros ya no tiene que ver con problemas de accesibilidad, sino con un fenómeno que se percibe en nuestras facultades: la resistencia a la lectura. Los alumnos quieren que el material docente esté sintetizado –no quieren hacer esa labor de síntesis, quieren que la haga el profesor–. Y no nos estamos refiriendo a un resumen razonable que derive de la adaptación de la materia a los ECTS de la asignatura, sino un contenido reducido a la mínima expresión en aras de una aparente mayor facilidad. También, nos encontramos ante la reducción de la lectura a lo que única y exclusivamente va a ser materia objeto de examen; de ahí la típica pregunta: ¿qué epígrafes entrarán en el examen?

7 Vid. <http://zonaobligacionesycontratosestudiantes.blogspot.com/p/blog-page.html> y <http://zonaresponsabilidadcivilestudiantes.blogspot.com/P/BIENVENIDA.HTMT>

8 Vid. <https://almacendederecho.org>

9 Una excelente defensa del *manual* la lleva a cabo DE LA OLIVA SANTOS, A. en la nota de presentación de su *Curso de Derecho Procesal Civil I. Parte General*, junto con DÍEZ-PICAZO GIMÉNEZ, I., y VEGAS TORRES, J., 3ª ed., Ed. Universitaria Ramón Areces, 2016, pp. 15 y 16. Aquí recogemos algunos de sus pasajes: «Renovamos en este libro todas nuestras convicciones sobre la formación jurídica. Renovamos la opción por la *explicación* frente a la *condensación* o *resumen*. Es una opción con el más visible resultado de cierta longitud de los textos. No escribimos, por tanto, con el preconcebido propósito de lograr textos que, ante todo, sean breves. Optar *a priori* por la brevedad no entraña solo el peligro de silenciar datos y análisis, sino el de sustituir *explicaciones* por afirmaciones. Esto último es mucho más grave, porque, ya dije en anterior ocasión, resulta más fácil (y mucho más útil) entender lo que que se *explica* que lo que se *afirma* concisamente. Es más: salvo que se trate de proposiciones evidentes, muy raras en el Derecho, es imposible entender lo que solo se afirma. [/] Seguimos en contra de la pretensión -real, por increíble que parezca- de *aprender sin entender*. E insistimos nuevamente en que no cabe la cacareada *excelencia* académica o profesional sin esfuerzo de aprendizaje, que exige *pensar*(...)Contra la absurda pero vigente tesis de alguna “pedagogía” al uso desde hace décadas, no todo lo que aparece escrito (en cualquier otra obra científica) puede ser *inmediatamente* entendido, porque no es ni puede ser inmediatamente inteligible. El lector ha de proyectar detenidamente su atención sobre palabras y frases, conceptos y argumentos (eso es el estudios). Para que todo lo jurídico fuese inteligible y entendido de inmediato, el Derecho habría de ser un conjunto de *fenómenos simples* (y también de *simples fenómenos*). Y el Derecho no es eso. [/] El notorio y universal fenómeno de la resistencia a la lectura tiene raíces muy distintas de la mayor o menor longitud de lo escrito y la explicación y comprensión del Derecho requieren, ya no enfrentarse a esa resistencia a la lectura y vencerla, sino, en sentido positivo, convencerse de la necesidad de leer. De leer y releer».



La competencia lectora y de escritura del alumno está sufriendo una regresión. No podemos pretender que realicen buenas lecturas, que sepan extraer lo esencial de un texto complejo, si solo recurren a textos *hiperresumidos* o *powerpoints*. Y de mucha lectura –y buena– podrá derivar, sin lugar a dudas, una mejor escritura. La lectura ayuda a la adquisición de un vocabulario rico y extenso, a la corrección gramatical y a la correcta expresión de ideas por escrito.

Por todos estos motivos, facilitar la difusión y la accesibilidad de este tipo de materiales mediante las TIC, es el primer paso para fomentar la lectura de una bibliografía básica de calidad que ayude a sentar los mimbres del aprendizaje de la materia.

No obstante, no se puede negar que en el proceso “Bolonia” gran parte de la manualística se ha convertido –o se ha reducido– en *cursos* o *lecciones*. Aunque entendemos las reticencias de los autores de grandes manuales o tratados hacia el acceso abierto, sí que creemos que, al menos, dichas lecciones o cursos podrían optar por el sistema abierto. Planteamiento que favorece no solo la difusión del conocimiento, sino la transparencia y la competencia, ya que se somete dicho material docente al escrutinio público y, por consiguiente, a la crítica de la propia academia¹⁰. Si bien las nuevas tecnologías suponen el instrumento técnico idóneo para la difusión del conocimiento, la realidad muestra que sin políticas de incentivos ello no se conseguirá. En un mundo académico *anecanizado* no queda otra que recurrir al incentivo, así que abogamos por que las instancias ministeriales abandonen *formas* –ISBN, editorial, etc.– y recuperen *substancia*.

3. LAS TIC COMO SISTEMA DE CALIDAD DIDÁCTICA DE LOS MATERIALES DOCENTES ORIENTADO A FACILITAR EL TRABAJO AUTÓNOMO DEL ALUMNADO

Si podemos destacar una característica en común entre los diferentes sistemas de enseñanza sobre los que se fundamentan la mayor parte de las iniciativas de innovación docente, esta es la importancia del trabajo autónomo de los estudiantes.

10 Por ejemplo, el Repositorio Institucional de la Universidad Carlos III (<https://e-archivo.uc3m.es>) no solo ofrece en acceso abierto lo típico de estos repositorios institucionales (tesis doctorales y revistas editadas por la propia universidad a la que pertenece el repositorio) sino que incluye libros de gran calidad (aunque no manuales y/o lecciones de referencia). Véase como muestra que en dicho repositorio encontramos un libro de entidad como el *Derecho penal económico y de la empresa*, de DE LA MATA BARRANCO, N.; DOPICO GÓMEZ-ALLER, J.; LASCURAÍN SÁNCHEZ, J.A.; y NIETO MARTÍN, A., Dykinson, Madrid, 2018.



Así, el aprendizaje cooperativo¹¹ presenta como uno de sus objetivos lograr la independencia del alumnado a fin de que este acceda y/o genere conocimientos por sí mismo y mediante las sinergias derivadas del trabajo en conjunto con sus compañeros, hasta el punto de que el rol del profesor es modificado para constituirse, ahora, como un facilitador de dicho proceso, a través del correcto diseño de las vías por las cuales el mismo llegará a ser factible¹². Mismas consideraciones que pueden hacerse respecto del aprendizaje colaborativo, más allá de sus diferencias epistemológicas de base¹³, al tiempo que se trata de un cambio de la figura del docente similar al previsto en el seno de los sistemas de estudio por casos o basado en problemas, donde el conocimiento puesto a disposición del estudiante actuará como fundamento para la generación y/o adquisición de nuevos conocimientos sobre la base de actuación autónoma en la resolución de casos o problemas concretos, la cual será objeto de seguimiento en sus progresos por parte del docente¹⁴.

Por su parte, en el ámbito del aula invertida, el trabajo autónomo del estudiante se instituye en un suerte de requisito *sine qua non* al invertir el proceso de toma de contacto con el tema y posterior desarrollo y profundización cognitivos del mismo, que generalmente tiene lugar en la enseñanza tradicional¹⁵, de modo que, habitualmente se ha visto en los recursos multimedia un elemento útil que facilite el referido trabajo autónomo previo por parte de los estudiantes¹⁶.

- 11 SMITH, K. A., «Cooperative learning: making «groupwork» work», *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 67, 1996, p. 71.
- 12 MARÍN DÍAZ, V.; RAMÍREZ GARCÍA, A. Y SAMPEDRO REQUENA, B., «Moodle y estudiantes universitarios. Dos nuevas realidades del EEES», *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 15 (1), 2011 id: "ITEM-1", issued: {"date-parts": [{"2011"}]}, "page": "109-120", "title": "Moodle y estudiantes universitarios. Dos nuevas realidades del EEES", "type": "article-journal", "volume": "15 (1, p. 110).
- 13 MATTHEWS, R., «Collaborative Learning: Creating Knowledge with Students», en MENGES, R.J. y WEIMER, M. (coords.) *Teaching on Solid Ground: Using Scholarship To Improve Practice*, San Francisco, Jossey-Bass, 1996, p. 101; BRUFFEE, K. A., *Collaborative Learning: higher education, interdependence, and the authority of knowledge*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1993, p. 3; JARAUTA BORRASCA, B., «El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica», *Revista de docencia universitaria*, vol. 12 (4), 2014, pp. 285 y 286.
- 14 ESTRADA SENTI, V. Y FEBLES RODRÍGUEZ, J. P., «Aprendizaje basado en problemas y razonamiento basado en casos en la enseñanza», *Ingeniería Industrial*, vol. 23 (1), 2002, pp. 15 y 16.
- 15 TALBERT, R., «Inverting the Linear Algebra Classroom. PRIMUS: Problems, Resources, and Issues», *Mathematics Undergraduate Studies*, vol. 24 (5), 2014, p. 363; LOVE, B.; HODGE, A.; GRAND-GENETT, N. Y OTROS, «Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course», *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, vol. 45 (3), 2013, p. 318.
- 16 MARTÍNEZ-OLVERA, W.; ESQUIVEL-GÁMEZ, I. Y MARTÍNEZ CASTILLO, J., «Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: origen, sustento e implicaciones», en ESQUIVEL GÁMEZ, I. (coord.) *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*, México, 2014, p. 145.



Igualmente, en el ámbito de la gamificación¹⁷ puede observarse cómo en su intento de buscar el incremento de la motivación del alumnado en aras a conseguir una actitud proactiva del mismo, frecuentemente podrá diseñar dinámicas de enseñanza con un amplio campo para el trabajo autónomo¹⁸, respecto del cual la disponibilidad de un manual o texto base especialmente diseñado para su asimilación autónoma resultará de gran utilidad a la hora de realizar las actividades previstas para su desarrollo por los alumnos mediante el específico diseño y dinámica propios de esta técnica de docencia.

Y lo que es más, aun dentro del campo de la llamada docencia tradicional basada enteramente en la impartición de clases magistrales, la elaboración de materiales enriquecidos por las TIC permitirán que el alumno cuente con unos materiales que apoyen su estudio y asimilación de conceptos autónomo.

La referida importancia del trabajo autónomo del estudiante dentro de las principales formas de innovación docente que son hoy objeto de estudio y de implementación por la doctrina no ha de extrañarnos toda vez que la base de su crítica al sistema tradicional de docencia y las nuevas —o no tan nuevas en cuanto a su concepción y planteamiento— dinámicas propuestas encuentra fundamento, o uno de sus principales fundamentos detectados, en las conclusiones alcanzadas por la doctrina más cualificada acerca de la forma de aprendizaje y de las que se desprende que solo con estímulos verbales se obtiene un 10 % de tasa de recuerdo a las 72 horas, concluyéndose que de las explicaciones en el aula al cabo de un año la tasa de recuerdo es prácticamente nula. Porcentaje que puede ser incrementado de manera significativa según DALE mediante el fomento de una actuación proactiva del estudiante¹⁹. Así dichas conclusiones, minuciosamente sistematizadas por Fernández²⁰, determinan que la tasa de recuerdo después de diez días alcanza el 10 % de lo que leemos, el 20 % de lo que oímos, el 30 % de lo que vemos u observamos, el 50 % de lo que vemos y oímos, el 70 % de lo que decimos y escribimos y el 90 % de lo que decimos y hacemos.

Es por ello que en el proceso de elaboración de unos materiales enriquecidos por las TIC orientados a favorecer o apoyar decisivamente la estructuración de estos sistemas de innovación docente en lo que al apartado de trabajo autónomo se refiere, el debido anclaje de esta idea fuerza será indispensable a los efectos de la que introducción de las TIC no responda en exclusiva a una intencionalidad vacía de seguir una moda o visión social imperante de aquellas como un elemento positivo en la actividad docente, conducente a fomentar el empleo de las TIC por los docentes sin una debida planificación y estructura-

17 FERNÁNDEZ SOLO DE ZALDÍVAR, I., «Juego serio gamificación y aprendizaje», *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, vol. 281-282, 2015, pp. 30 y 31.

18 LARSEN, E., *Game of Exams. Creating a gamified learning platform to teach university curriculum in programming*, Oslo, Universidad de Oslo, 2013.

19 DALE, E., *Audio-visual Methods in Teaching*, Nueva York, Dryden Press, 2016

20 FERNÁNDEZ SOLO DE ZALDÍVAR, I., «Juego serio gamificación y aprendizaje», cit.



ción previa, y, por tanto, a una implementación que adolezca de efectos positivos, cuando no, productora de efectos contraproducentes²¹.

Así las cosas, el contexto tecnológico expuesto en la introducción del presente trabajo permite al docente la realización de materiales y textos base en los que se consiga pasar de modelos que según lo expuesto estarán abocados a lograr un 10 % de retención por parte del alumno a sistemas que incrementen dicho porcentaje, como mínimo, hasta un 50 %, umbral donde se sitúa el máximo alcanzable por medio de los llamados comportamientos pasivos del estudiante. Para ello, el docente una vez lograda la construcción del índice del texto guía base y la posterior realización del correspondiente texto guía, deberá proceder a la identificación de los puntos del texto guía a enriquecer con materiales electrónicos abiertos. Esto es, aquellas partes del temario susceptibles en potencia de permitir su mejor asimilación mediante la atribución al texto plano de cierta hipermedialidad o hipertextualidad.

En efecto, vemos como las posibilidades de enriquecimiento del texto las podemos englobar en dos grandes grupos. Por un lado la conexión directa de determinadas partes del texto base con otros textos, es decir, soluciones de hipertextualidad que podrán estar orientada en aras a fundamentar una utilidad real a dos objetivos: – En primer lugar, la consecución de ventajas funcionales orientadas a facilitar el acceso de los alumnos a otras fuentes permanentemente actualizadas, sobre todo, preceptos legales y jurisprudencia de interés, ahorrando su tiempo a la hora de acceder a materiales que permitan una total comprensión del contenido del temario para los casos en los que no haya sido posible con el texto base, o lo que es más, en la mayor parte de los casos, orientando al estudiante en la búsqueda de tales documentos de forma decisiva al poder carecer este, eventualmente, de la iniciativa o de los resortes necesarios para incoar su búsqueda. – Y, en segundo lugar, el empleo de la hipermedialidad, de forma que lo transmitido en primera instancia en el texto guía facilitado al alumno de forma tradicional, pueda ser reformulado, si el estudiante así lo desea, mediante imágenes y audio, pudiendo incrementar en este apartado del trabajo autónomo una retención esperada del 10 % hasta el 50 %. Los casos en los que dicha solución es empleada por los autores del presente trabajo en su práctica docente son significativamente numerosos, excediendo su exposición detallada de los límites del presente trabajo, si bien, baste con citar, entre otros, la hipervinculación con determinados periodos de las grabaciones publicadas en abierto del juicio del *procés* actualmente en curso en el Tribunal Supremo, para la exposición práctica de determinados conceptos de la asignatura de Derecho procesal penal; la hipervinculación con videos de facturación propia en los que se explica, mediante imagen y sonido, bien la obtención de la base liquidable y la cuota líquida del IRPF en el ámbito del Derecho financiero, bien la disolución de un régimen matrimonial de participación en el ámbito del Derecho civil; o la hipervinculación con determinados periodos de las

21 RODRÍGUEZ, R. M., «Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: problemas y soluciones», *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 15 (1), 2011, p. 10.



grabaciones publicadas en abierto de sesiones de la mesa de contratación de determinadas Administraciones Públicas, generalmente municipios, para la explicación de determinados extremos de la contratación pública en el ámbito del Derecho administrativo.

En todo caso, concordamos con aquella parte de la doctrina que pone de manifiesto que el empleo de recursos audiovisuales ha de constreñirse, fundamentalmente, a la asimilación de conceptos básicos, siendo recomendable que la impartición o búsqueda de la asimilación de relaciones de conocimientos más complejas o avanzadas sean reservadas para las clases presenciales con intervención del docente. Al tiempo que los recursos audiovisuales deberán ser concisos y presentar una duración breve, impidiendo así la pérdida de atención del alumno, así como la posibilidad de este de reiterar su visionado de forma útil y ágil para los aspectos concretos que considere oportunos, cuantas veces necesite.

Por supuesto, siguiendo la misma línea expuesta hasta ahora, puede colegirse la fuerte potencialidad de las TIC a la hora de conseguir comportamientos activos del estudiante aun en el seno de su trabajo autónomo que consigan alcanzar niveles esperados de retención del 70 o 90 %. Para ello será necesario implementar soluciones de interactividad, si bien, la ubicación de las mismas consideramos que no será oportuna en el seno del texto base, sino en relación a documentos adicionales de carácter práctico y test de autoevaluación que sean puestos a disposición del estudiante.

4. CONCLUSIONES

Uno de los elementos comunes que comparten las distintas técnicas de innovación docente hoy existentes es la gestión autónoma del trabajo por parte de los estudiantes. Por ello, creemos que facilitar la accesibilidad a una bibliografía básica mediante las TIC es el primer eslabón a superar para facilitar una asimilación autónoma de conocimientos que haga posible el desarrollo de otras actividades previstas en el marco de nuevos métodos de docencia.

Las TIC no solo aportan ventajas en términos de accesibilidad, sino que concurren muchas otras ventajas implícitas a ellas. En lo que hemos denominado una perspectiva *ad extra*, el *open acces* puede generar que los materiales docentes supongan otro elemento objeto de transferencia del conocimiento universitario. Hecho que conlleva una transparencia que favorece la crítica y la posibilidad de una mejoría continua. Hay multitud de recursos educativos en abierto, pero no de manuales o lecciones de primerísima calidad. Para que el acceso abierto se imponga en este tipo de materiales es necesaria una flexibilización en la valoración de los méritos del profesorado universitario para dar cabida a todos aquellos materiales de calidad que apuestan por formatos poco convencionales derivados de las exigencias del movimiento *open acces* y del recurso a las TIC.

En cuanto a lo que hemos venido a denominar utilización e implementación *ad intra* de las TIC en los recursos docentes, la conclusión no podría ser otra que la determinación



de que las utilidades de hipertextualidad, hipermedialidad e interactividad, que permiten las TIC, se han revelado como una herramienta fundamental al alcance del docente a la hora de favorecer que el alumno pueda descender desde el plano teórico reproducido exclusivamente mediante un texto plano, propio de los materiales tradicionales de la educación universitaria, hasta la proyección de tales conocimientos en la práctica forense, al tiempo que se le proveen herramientas directamente encaminadas a incrementar la agilidad en la asimilación del contenido de la asignatura, así como de recursos que potencien notoriamente su tasa de retención, potencialmente personalizables en cuanto a su empleo y acceso. Y ello, aun en el contexto de su actividad de estudio autónoma.

Especialmente, en el ámbito del Derecho lo anterior permitirá que a lo largo de los cuatro años de carrera el estudiante abandone la memorización de contenidos como principal o única solución de su trabajo autónomo, para poder vislumbrar, también, la posibilidad de una asimilación de conceptos que le lleve a familiarizarse con los procedimientos y tipos de documentos que envolverán su día a día una vez dé el salto a la vida profesional, así como con el comportamiento propio de los diversos agentes intervinientes en aquella.

Aunque debiendo tener en cuenta en todo momento y como condición esencialmente necesaria, que dichas potencialidades de las TIC para su adecuado aprovechamiento y utilidad deberá contar con una importante inversión inicial de tiempo de elaboración por parte del docente tendente a su adecuada planificación y organización, so pena de dar lugar a una implementación de las TIC de calado meramente aparente y a un mero resultado de seguidismo de una determinada moda o tendencia general que se desviará de los verdaderos motivos que la justifican.

5. BIBLIOGRAFÍA

- BELL, D., *The coming of Post-Industrial Society*, London, Heinemann, 1974.
- BRUFFEE, K. A., *Collaborative Learning: higher education, interdependence, and the authority of knowledge*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1993.
- COSTANZO, P., «Internet (Diritto Pubblico) -voce-», en *Digesto discipline pubblicistiche. Aggiornamento*, Torino, Utet giuridica, 2000, pp. 347-371.
- DALE, E., *Audio-visual Methods in Teaching*, Nueva York, Dryden Press, 2016.
- DE LA MATA BARRANCO, N.; Dopico Gómez-Aller, J.; Lascuráin Sánchez, J.A.; Nieto Martín, A., *Derecho penal económico y de la empresa*, Dykinson, Madrid, 2018.
- DE LA OLIVA SANTOS, A.; Díez-Picazo Giménez, I.; y Vegas Torres, J., *Curso de Derecho Procesal Civil I. Parte General*, 3ª ed., Ed. Universitaria Ramón Areces, 2016, pp. 15 y 16.
- ESTRADA SENTI, V.; y FEBLES RODRÍGUEZ, J. P., «Aprendizaje basado en problemas y razonamiento basado en casos en la enseñanza», *Ingeniería Industrial*, vol. 23 (1), 2002, pp. 13-19.



- FERNÁNDEZ SOLO DE ZALDÍVAR, I., «Juego serio gamificación y aprendizaje», *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, vol. 281-282, 2015, pp. 43-48.
- IBÁÑEZ LARA, C. A.; MUÑOZ VILLATE, W.; RESTREPO BECERRA, J.; y TRUJILLO CEDENO, M., «Trabajo independiente de los estudiantes y aula invertida», *Revista de la Universidad de la Salle*, vol. 75 (1), 2018, pp. 131-147.
- IRTI, N., *Norma e luoghi. Problemi di geo-diritto*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- JARAUTA BORRASCA, B., «El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica», *Revista de docencia universitaria*, vol. 12 (4), 2014, pp. 281-302.
- LARSEN, E., *Game of Exams. Creating a gamified learning platform to teach university curriculum in programming*, Oslo, Universidad de Oslo, 2013.
- LOVE, B.; HODGE, A.; GRANDGENETT, N.; y SWIFT, A. W., «Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course», *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, vol. 45 (3), 2013, pp. 317-324.
- MARÍN DÍAZ, V.; Ramírez García, A.; y Sampedro Requena, B., «Moodle y estudiantes universitarios. Dos nuevas realidades del EEES», *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 15 (1), 2011, pp. 109-120.
- MARTÍNEZ-OLVERA, W.; ESQUIVEL-GÁMEZ, I.; y MARTÍNEZ CASTILLO, J., «Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: origen, sustento e implicaciones», en Esquivel Gámez, I. (coord.) *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*, México, 2014, pp. 143-160.
- MATTHEWS, R., «Collaborative Learning: Creating Knowledge with Students», en Menges, R.J. y Weimer, M. (coords.) *Teaching on Solid Ground: Using Scholarship To Improve Practice*, San Francisco, Jossey-Bass, 1996, pp. 101-124.
- PASCUZZI, G., *Il diritto dell'era digitale*, Bologna, Il Mulino, 2016.
- RIFKIN, J., *La Era del Acceso: La revolución de la nueva economía*, Paidós Ibérica, 2000.
- RODRÍGUEZ, R. M., «Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: problemas y soluciones», *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 15 (1), 2011, pp. 9-22.
- SMITH, K. A., «Cooperative learning: making "groupwork" work», *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 67, 1996, pp. 71-82.
- TALBERT, R., «Inverting the Linear Algebra Classroom. PRIMUS: Problems, Resources, and Issues», *Mathematics Undergraduate Studies*, vol. 24 (5), 2014, pp. 361-374.



CAPÍTULO 4

TÉCNICA LEGISLATIVA, PARTIDOS POLÍTICOS, DOCENCIA POR PROYECTOS Y APLICACIONES INFORMÁTICAS

Daniel VALLÈS MUÑO

Profesor asociado

Historia del Derecho y de las Instituciones

Universitat Autònoma de Barcelona

María Jesús ESPUNY TOMÀS

Profesora emérita

Historia del Derecho y de las Instituciones

Universitat Autònoma de Barcelona

Elisabet VELO FABREGAT

Profesora asociada

Historia del Derecho y de las Instituciones

Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN: Es un hecho casi asumido por parte de los estudiantes que el Derecho ‘nos lo dan’, que es ‘algo’ que nos viene dado, mientras permanecen con una postura cercana a la pasividad. En la asignatura de Dictadura Franquista y Transición Democrática que impartimos en la Facultad de Derecho de la UAB hemos querido cambiar ese axioma de raíz.

Hace casi un quinquenio que proponemos a los alumnos de la asignatura que formen grupos y constituyan (figuradamente) partidos políticos, cumpliendo los requisitos legales para ello. Además, el partido deberá discutir, redactar y presentar una propuesta de ley que tenga por objeto algún aspecto relacionado con la materia tratada en la asignatura, esto es, memoria histórica española.

La redacción de dicha proposición de ley obliga a los alumnos a cambiar su aproximación al Derecho: éste ya no ‘nos viene dado’, sino que los alumnos pueden ‘crear’ Derecho desde cero. Para ello, damos nociones de técnica legislativa y redacción de normas jurídicas.

Pero los partidos políticos salen del aula. Mediante las aplicaciones Twitter e Instagram cada partido político tiene una cuenta propia mediante la que explica cómo elabora su programa electoral, como decide y discute su proposición de ley, cómo aprende a redactar normas jurídicas, etc. Esta exposición a las redes sociales se realiza después de una formación jurídica adecuada en libertad de expresión, afectación a la intimidad y a los derechos fundamentales en la red. Además, el alumnado aprende a usar las redes sociales como herramienta de trabajo que permite, a la vez, obtener y enviar información a la red. Con ello, conseguimos que las enseñanzas jurídicas trasciendan el aula mediante las TIC y se expongan a la sociedad, aumentado así su valor.

PALABRAS CLAVE: Memoria histórica; Derecho; técnica legislativa; Twitter; Instagram.



1. INTRODUCCIÓN

Se puede admitir que la percepción que se tiene del derecho es que se trata de un hecho oscuro, difícil y complejo¹. Esta sensación nos viene heredada de antiguo, no es nueva². Pero se ha visto incrementada a partir de la globalización y el desarrollo de las nuevas tecnologías³.

Tampoco es difícil sostener que a dicha percepción se une la sensación que el Derecho que viene dado a partir del acuerdo de determinadas élites políticas. Parece que una de las consecuencias de la crisis de la democracia en la que se encuentra la Europa Occidental bien podría derivar de la percepción que el Derecho que emana de los poderes públicos no se corresponde con los intereses de la comunidad; o, mejor dicho, con los intereses que los individuos creen que tienen en la comunidad⁴.

¿Cómo abordar este problema, esta percepción, desde la Facultad de Derecho? ¿Cómo mejorar la percepción del Derecho, más allá de enseñarlo más y mejor? Esta fue una de las preguntas que llevamos tiempo planteándonos y una de las respuestas posibles es la que proponemos en este trabajo.

2. CAMBIO DE PARADIGMA

Desde hace ya casi un quinquenio, en el área de Historia del Derecho y de las Instituciones tuvimos la certeza que era necesario cambiar el paradigma de la enseñanza del derecho. Hemos sido los docentes los que hemos propuesto a los alumnos si estaban de acuerdo con seguir una nueva metodología en la que ellos deberían realizar un esfuerzo añadido. Es decir, los alumnos han ido dando su consentimiento al cambio metodológico, de manera que se les ha hecho más responsables del mismo. Ellos han decidido y aceptado el cambio.

1 CÁRCOVA, C.M.: *Complejidad y Derecho*, en Doxa: Cuadernos de filosofía del derecho, núm. 21-II, 1998. CHÁVEZ, J.M.; MÚJICA, F.: *Orden social y orden jurídico: la observación de Niklas Luhmann sobre el derecho*, en Sociológica, núm. 81, enero-abril 2014.

2 PÉREZ MARTÍN, A.: “El ius commune, artificio de juristas”, en *Història del Pensament Jurídic*, Col·lecció Àgora, 2, Barcelona, 1999, pp. 69-93.

3 Por ejemplo y recientemente, SALVADOR CODERCH, P.: Contratos inteligentes y derecho del contrato, en *InDret*, número 3, 2018.

4 PALACIOS BRIHUEGA, I.: Los españoles y la calidad de la democracia; Opiniones y Actitudes, nº 74. Centro de Investigaciones Sociológicas, 2016, p. 29: “*Los ciudadanos perciben claramente que los gobernantes son inaccesibles (0,25) y que sus decisiones apenas están basadas en sus demandas (0,34), lo que refleja uno de los aspectos más oscuros del funcionamiento de nuestra democracia: la lejanía entre ciudadanos y políticos.*”



Pero, ¿en qué consiste este cambio metodológico? En primer lugar, se trata de optar por la metodología de docencia por proyectos⁵, que es de sobra conocida y utilizada. Podemos afirmar que la docencia por proyectos parte de la propuesta de unos problemas o unas preguntas, que el alumno ha de intentar solucionar o contestar. Siguiendo a Lázpita⁶, el aprendizaje por proyectos *‘incluye, al menos, cuestiones como resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información) y desarrollo de actitudes y valores (precisión, revisión, tolerancia,...)’*.

Si concretamos, es necesario resaltar que este cambio metodológico se ha practicado en la asignatura Dictadura Franquista y Transición Democrática que se imparte como asignatura optativa de cuarto curso de los Grados de Relaciones Laborales y Derecho de la Facultad de Derecho de la Universitat Autònoma de Barcelona, cuando la madurez personal e intelectual de los alumnos favorece la puesta en valor del cambio de paradigma.

2.1. Creación de un partido político

La primera etapa del proyecto exige que los alumnos se unan voluntariamente en grupos de entre 5 a 8 personas, cuyo objetivo es crear un partido político. Como es sabido, para ello la vigente Ley Orgánica 6/2002, de 27 de junio, de Partidos Políticos, exige un acuerdo de constitución (en el que han de constar diferentes datos e información, como, por ejemplo, el nombre, el logo, etc.) y los estatutos del partido.

Para ello se les muestra el registro de partidos políticos que consta en la web del Ministerio de Justicia, para que comprueben ellos mismos que, a día de hoy (marzo de 2019) existen registrados 5182 partidos políticos, de múltiples tendencias y ámbitos territoriales.

Además, se pide a los alumnos que consensuan el programa electoral de su partido político, con un alcance lo más genérico posible. Es en este punto en el que, partiendo de las creencias e ideas políticas propias, los alumnos se encuentran en un proceso de negociación con otros compañeros con los que no necesariamente comparten los mismos principios, para crear un partido con una ideología y programa propios que debe ser coherente en su ideología y programa (por ejemplo, es importante que se tenga muy claro qué modelo económico siguen, pues es básico para desarrollar el programa). De esta manera, deben aprender a negociar y, si es necesario, renunciar a parte de sus ideas, si así lo exige el resultado final del partido político creado *ad hoc*. Otra cuestión interesante es el ámbito territorial del partido político (local, nacional o autonómico), pues será una pista sobre la

5 SANMARTÍ, N.: Trabajo por proyectos: ¿filosofía o metodología?, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 472, sección Tema del Mes, noviembre de 2016.

6 LÁZPITA, A.: ¿Solo en la bolera?, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 472, sección Tema del Mes, noviembre de 2016.



aplicación de propuesta de ley desarrollaran (ámbito municipal, nacional, solamente en una Comunidad Autónoma...).

2.2. Proposición de ley: memoria histórica y técnica legislativa

Una vez constituido el partido político y entregado el programa electoral, cada partido ha de elaborar una proposición de ley sobre un elemento ‘olvidado’ de la memoria histórica española. Para ello, durante las sesiones de la asignatura se imparten conocimientos de justicia transicional⁷, para que los alumnos se familiaricen con los mecanismos jurídicos que permiten el paso de un régimen autoritario a una democracia consolidada de calidad.

Además, para el análisis del régimen franquista y de la transición democrática se incluye la exposición por parte de los alumnos de lecturas académicas, con total libertad sobre la manera de exponer el contenido de dichas lecturas a sus compañeros, a modo de ‘clase inversa’ o *flip teaching*.

Posteriormente, se impartieron⁸ un par de sesiones sobre técnica legislativa. Es imprescindible destacar que en los Grados de las Facultades de Derecho de las universidades públicas catalanas no se incluye ninguna asignatura en la que, expresamente y de manera normalizada, se impartan conocimientos sobre cómo y por qué redactar normas jurídicas.

Obviar el aspecto creativo del Derecho es amputarle su esencia⁹: crear mecanismos jurídicos para solucionar los problemas de las personas o mejorar su situación. Y como la sociedad es cambiante, diferentes son también los problemas a los que se enfrenta la ciudadanía y a los que el Derecho ha de dar respuesta; por ello, es consustancial a lo anterior que el Derecho deba crearse *ex novo* y no solo reinterpretado una y mil veces, forzándolo, para intentar adecuarlo a una realidad totalmente nueva¹⁰.

7 La literatura sobre justicia transicional es ingente; por ejemplo, TEITEL, R.: *Transitional justice*, Oxford University Press, New York, 2010. O el reciente LAWOTHER, Ch.; MOFFET, L.; JACOBS, D. (eds): *Research handbook on transitional justice*, EDWARD ELGAR, 2017.

8 LÁZPITA, ¿Solo..., p. 3: “Una vez desglosadas las tareas, es importante considerar los conocimientos y habilidades de nuestros estudiantes y prever lo que necesitarán aprender para llevar a cabo con éxito nuestra propuesta. [...] Se suele denominar “andamiaje” (*scaffolding*) a la construcción del conocimiento y habilidades necesarias para desarrollar una tarea. Así pues, el docente tiene el papel de construir este andamiaje sobre el que se apoyará su alumnado [...]. Este papel incluye desde la clásica explicación directa en clase en momentos puntuales del proyecto, hasta la propuesta de lecturas personales o visionado de videos individualmente, pasando por monitorizar la puesta en común de las investigaciones grupales, etc. Es decir, el papel del docente es prestar el asesoramiento necesario cuando sea oportuno, dentro del contexto del proyecto”.

9 CENTENERA, F.: *La formación en legística: aún una asignatura pendiente*, en *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, vol. 20, 2016, pp. 263-291.

10 ¿Cómo justificar que siga vigente el Código Civil español de 1889 en una sociedad dinámica y líquida como la de 2019?



Y he aquí el problema. No enseñar a crear Derecho, obviar su potencialidad creativa, implica que el alumno solo lo conciba y lo entienda cuando ya está hecho y no se plantee que él puede ‘hacer Derecho’. Es decir, se priva al alumno que (i) analice situaciones no resueltas por el Derecho vigente, (ii) se plantee si existen alternativas para colmar ese vacío legal y (iii) analice si lo óptimo no sea crear una nueva norma jurídica que permita solucionar ese supuesto de hecho. ¿Por qué privar al alumno de todo este trabajo intelectual?

Si el alumno ve que es capaz de resolver problemas no resueltos mediante la creación de Derecho, comprobará que éste no es un ‘artefacto’ que proviene de las élites, sino que él, desde la base, es capaz de crearlo; pero también de mejorarlo. Y entenderá que es del todo capaz de interactuar a modo un ciudadano con capacidad de influir políticamente y mejorar la situación social de sus semejantes.

En este proceso creativo del Derecho, los alumnos no solo aprenden las técnicas legislativas actuales (pe. análisis coste-beneficio, *better¹¹/smart regulation*, etc), sino que han de consensuar la propuesta todo entre ellos. En este sentido, la propuesta debe ser coherente con la ideología y programa propuestos en la creación del partido político, por lo que deberá responder a los principios ya negociados y consensuados entre ellos.

Este resultado final, la proposición de ley sobre una laguna de la memoria histórica española, es el proyecto que llevamos haciendo hace ya unos años y cuyos resultados siempre nos sorprenden¹².

3. EL USO DE LAS APLICACIONES INFORMÁTICAS

A lo largo de estos años y mediante encuestas anónimas de valoración de la asignatura, hemos comprobado que los alumnos valoran muchísimos que esta asignatura les permita entablar una conversación, un diálogo, entre ellos (el presente) y sus padres y/o abuelos (el pasado). Que uno de los pilares de la asignatura sean el conocimiento y el análisis de la dictadura franquista y la transición ha abierto en los alumnos unas posibilidades diferentes de socialización con sus allegados más cercanos. Es muy usual que algún alumno comente que habló con su abuelo sobre lo tratado en la sesión anterior y que éste le comentó que... y el alumno exponga su experiencia de sociabilidad con su abuelo al resto de compañeros.

11 COMISIÓN EUROPEA; Legislar mejor: obtener mejores resultados para una Unión más fuerte; COM(2016) 615 final, 14 de septiembre de 2016. También en: https://ec.europa.eu/info/better-regulation-toolbox_en

12 De ello se han hecho eco medios de comunicación como *La Vanguardia*, que en su edición del 27 de julio de 2017 (pp. 22-23) destacó la labor que se está haciendo mediante este proyecto docente.



A partir de lo anterior, pensamos que debíamos intentar que esta incipiente superación de *lo físico* (de las paredes de aulas) debía ir un poco más allá, que los conocimientos y experiencias de los alumnos debía poder mostrarse aún más lejos que solo a sus familias.

Para ello optamos por proponer a los alumnos que cada partido político¹³ tuviera cuenta de Twitter y de Instagram. ¿Por qué estas aplicaciones y no otras? Respecto a Twitter, entendemos que permite una interacción dual entre los partidos políticos y terceros usuarios de la aplicación; permite un diálogo, una interacción¹⁴.

Además, la interacción se puede dar con personas que nada tenga que ver ni con el derecho, ni la memoria histórica, hasta con expertos en estas materias. Así, no existe un límite prestablecido en el contacto que los partidos políticos creados por los alumnos puedan establecer con cualquier usuario de Twitter. Ello, sin duda, incrementa en interés potencial del uso de esta herramienta, ya que permite que los estudiantes puedan acceder a personas que, de otro modo, les sería imposible o impensable acceder, mediante un aprendizaje formal e informal a la vez¹⁵.

Parece haber quedado acreditado que el uso de Twitter en clase puede incrementar el compromiso del estudiante con la asignatura, así como su satisfacción y, por consiguiente, su aprendizaje del contenido de la misma¹⁶, puesto que aumenta la interacción e integración social¹⁷ relacionada con la asignatura, con el profesor y con la institución universitaria que permite su uso. Incluso puede ser una buena herramienta para evaluar el proceso de aprendizaje y mejorar la docencia, ya que permite el intercambio de recursos de informa-

- 13 Quisimos evitar el uso de perfiles personales y apostamos por el uso del propio perfil creado *ex novo* de cada partido político. Sobre la prevención de los estudiantes en el uso de perfiles personales de Twitter en el aprendizaje, véase RAES, A.; ADAMS, B.; MONTRIEUX, H.; SCHELLENS, T.; *Using Twitter in Higher Education: What are Students' Initial Perceptions and Experiences?*, en 3rd European Conference on Social Media Research, EM Normandie, Caen, France, 2016, pp. 324–331.
- 14 ABELLA GARCÍA, V.; DELGADO BENITO, V.: *Aprender a usar Twitter y usar Twitter para aprender*, en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, vol. 19, n° 1, enero-abril, 2015, pp. 365 y ss.
- 15 GREENSHOW, Ch.; GLEASON, B.; *Twitteracy: Tweeing as a New Literacy Practice*, en The Educational Forum, vol. 76, núm. 4, 2012, pp. 467 y ss.
- 16 DEGROOT, J.M.; YOUNG, V.J.; VANSLETTE, S.H.; *Twitter use and its effects on student perception of instructor credibility*, en Applied Communication Studies Faculty Research, Scholarship, and Creative Activity, 2015, p. 7. También en HUNTER, J.D.; CARAWAY, H.J.; *Urban youth use Twitter to transform learning and engagement*, English Journal, vol. 103.4, 2014, pp. 78-79. También en TEIXEIRA, S.; HASH, K.M.; *Teaching note – Tweeting macro practice: social media in the social work classroom*; Journal of Social Work Education, vol. 53 (4), 2017, p. 752 y citas que allí aparecen.
- 17 NEIER, S.; TUNCAY ZAYER, L.; *Students' perceptions and experiences of social media in higher education*, en Journal of Marketing Education; vol. 37(3), 2015, pp. 140 y ss. También en DEAVES, A.; GRANT, E.; TRAINOR, K.; JARVIS, K.; *Students' perceptions of the educational value of Twitter: a mixed-methods investigation*; Research in Learning Technology, vol. 27, 2019.



ción con los propios estudiantes y con el docente en tiempo real¹⁸. Pero el papel del docente como catalizador y dinamizador del uso de Twitter en clase no puede olvidarse¹⁹, por lo que la formación y la preparación de la docencia con esta aplicación no deben dejarse a la improvisación.

La aplicación Instagram es el baluarte en las redes sociales basadas en el uso de la imagen. Creada en 2010, es la aplicación preferida entre el público más joven: el 90% de los usuarios de Instagram tiene menos de 35 años.²⁰

El funcionamiento de Instagram se basa en la imagen instantánea tomada con el *smartphone* del usuario y que, en los últimos tiempos, ha añadido la posibilidad de publicar *stories*, imágenes o vídeos de pocos segundos y que son públicos durante 24 horas, a menos que se destaque en el perfil. Además, está siendo ampliamente usada por los partidos políticos, así como por sus líderes a nivel individual.²¹

Por su inmediatez, Instagram es muy adecuada para lanzar mensajes políticos de manera rápida y eficaz a un público joven. Los partidos políticos con presencia en el Congreso de los Diputados también usan Instagram, siendo el Partido Popular y el Partido Socialista Obrero Español, las formaciones más tradicionales, las menos activas.²²

Por ello, se consideró oportuno que también crearan un perfil en Instagram de su formación, con la finalidad de difundir el trabajo que estaban haciendo en la creación del mismo, así como en la proposición de ley.

Los grupos asignaron la gestión de las redes sociales a uno o más miembros, que han alimentado sus perfiles con contenidos. En el caso de Instagram, el uso de imágenes y *stories* ha trascendido a la difusión del trabajo de campo para publicar imágenes o historias breves sobre cuestiones relevantes de la vida política actual y en materia de memoria histórica. Así, destacó el movimiento de los perfiles de los partidos políticos en jornadas como el 8 de marzo, en Semana Santa por parte del partido de ideología católica, así como el 4 de abril de 2019, día de emisión del documental “*El silencio de los Otros*” en

18 GARCÍA SUÁREZ, J.; TRIGUEROS CERVANTES, C.; RIVERA GARCÍA, E.; *Twitter as a resource to evaluate the university teaching process*; RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, vol. 12(3), 2015, pp. 32-45.

19 RICOY, M^a. C.; FELIZ, T.; *Twitter as a learning community in higher education*; Educational Technology & Society, vol. 19(1), 2016, pp. 237-248.

20 SELVA-RUIZ, D.; CARO-CASTAÑO, L.; *Uso de Instagram como medio de comunicación política por parte de los diputados españoles: la estrategia de humanización en la “vieja” y la “nueva” política*, El profesional de la información, v. 26, n. 5, 2017, pp. 903-915.

21 En 2017 sólo 77 de los 350 diputados de la cámara alta española tenía un perfil abierto y activo en esta red social, siendo el de Alberto Garzón (IU) y Albert Rivera (Cs), nacidos en 1985 y 1979 respectivamente, los que contaban con más seguidores. *Ibid*, p.907.

22 *Ibid*. p.907.



La 2, o el 1 de abril de 2019, día en el que se cumplieron 80 años de la finalización de la Guerra Civil española.

De esta manera, no sólo usan las redes para difundir su trabajo, objetivo primero de la introducción de las redes sociales en los grupos, sino que también se implican en la vida política real. Por otra parte, los docentes creamos un perfil propio de la asignatura con el objetivo de permanecer en el tiempo y compartir el trabajo de los partidos políticos (lo que se realiza mediante la aplicación *Repost*), así como para crear contenido propio sobre memoria histórica.

En el curso 2018/2019, el primero en el que se ha introducido el uso de las aplicaciones, el número de partidos políticos es de 11, de las dos sesiones de la asignatura en los horarios de mañana y tarde. Así, el número de perfiles de Twitter e Instagram corresponde a éste mismo número de partidos.

A continuación, exponemos algunos ejemplos de hilos de Twitter, publicaciones y *stories* de Instagram publicados por los partidos políticos.

Gráfico 1. Hilo de tuits @UnionProgres.

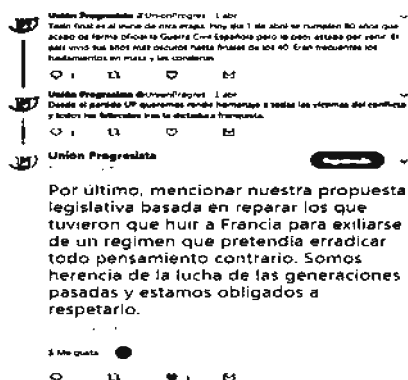


Gráfico 2. Hilo de tuits @partidoangelus.





Gráfico 3. Tuits de @progresoMIL comentando el debate electoral de RTVE usando el hashtag #ElDebateenRTVE 22/4/2019.

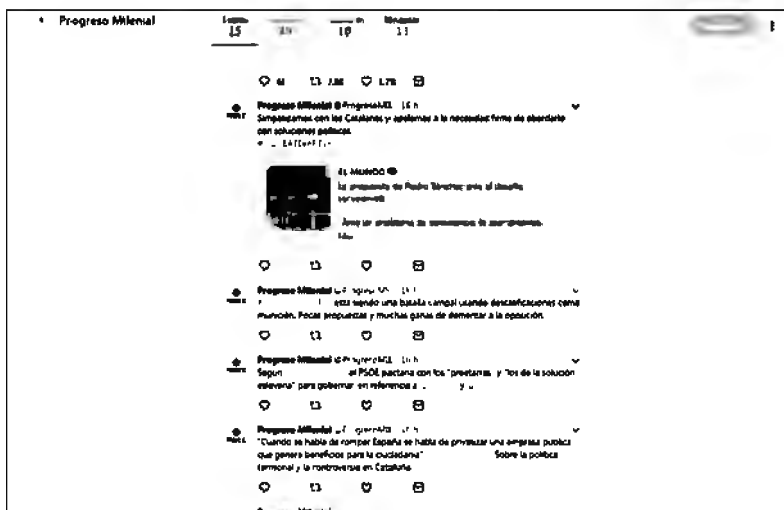


Gráfico 4. Publicación en Instagram de @federalistesxregeneracio.



Gráfico 5. Publicación en Instagram de @_ahorapolitica.





Gráfico 6. Story en Instagram de @UnidxsR.

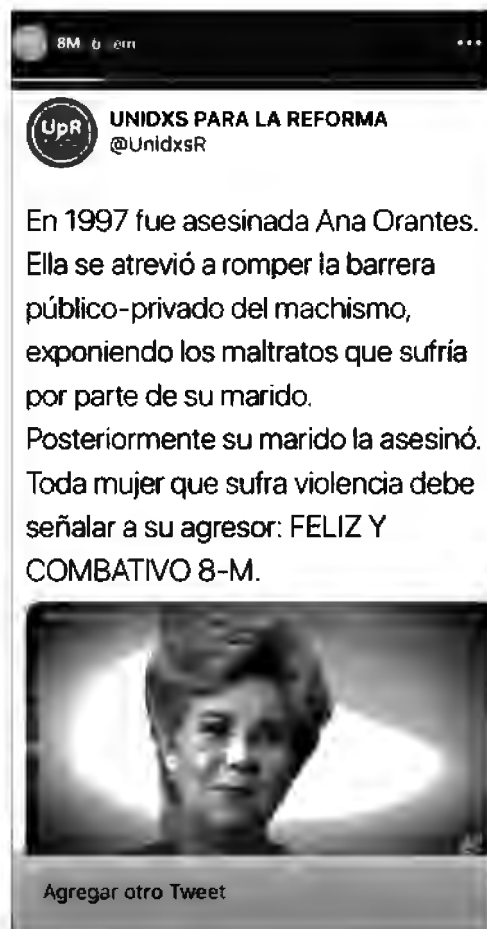


Gráfico 7. Story en Instagram de @feminismo_y_union.



Para poder ver la actividad de los partidos políticos, informamos de sus correspondientes perfiles, así como de su actividad valorada en tuits, publicaciones en Instagram y seguidores a fecha 1 de mayo de 2019:²³

23 Debido a su temporalidad (24 horas), es difícil contabilizar las *stories* de todos los partidos políticos. Aún y así, hemos observado que los más activos en esta modalidad han sido el Partido Angelus, Feminismo y Unión, Federalistes per la Regeneració y Ahora Política.



Partido político	Twitter (tuits-seguidores)	Instagram
Uniendo Extremos	@UExtremos (12-15)	@uniendoextremospartidopolitico (5-49)
Qüestió d'alternativa	@d_questio (5-3)	@questiodalternativa (7-23)
Partido Angelus	@partidoangelus (25-28)	@partidoangelus (21-82)
Partido Sentido Común Social	@sentidocomunsoc (29-8)	@sentidocomunsocial (10-26)
Ahora Política	@_ahorapolitica (10-8)	@_ahorapolitica (42-101)
Progreso Milenial	@ProgresoMIL (28-13)	@progresomilenial (4-37)
Feminismo y Unión	@FeminismoUnion (72-122)	@feminismo_y_union (10-58)
Federalistes per a la regeneració (FxR)	@FRegeneracio (61-11)	@federalistesxregeneracio (23-34)
Unidxs para la reforma	@UnidxsR (44-13)	@unidxsr (10-56)
Unión Progresista	@UnionProgres (22-13)	@uprogresistas (3-26)
Brigada Laboral	@LaboralBrigada (10-5)	@brigadalaboral (7-28)

Gráfico 8. Actividad de los partidos políticos en redes.

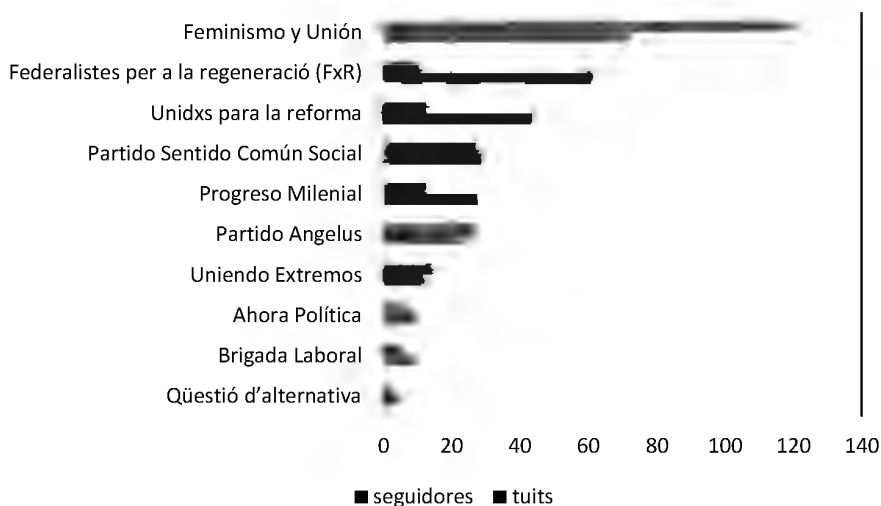


Gráfico 9. Actividad de los partidos en Twitter ordenada por tuits.

Como vemos, el uso que han hecho de las redes sociales los partidos políticos ha sido dispar, así como su 'impacto', dependiendo de la implicación de los alumnos en el uso de las redes sociales. Lo que sí podemos concluir que a mayor uso (es decir, a mayor número de tuits), mayor impacto (mayor número de seguidores):



Gráfico 10. Actividad de los partidos en Instagram ordenada por publicaciones.

De lo anterior se puede concluir que, para futuros usos de las redes sociales, el impulso y el ánimo del docente en su uso es necesario para que su impacto aumente y la experiencia de aprendizaje y los conocimientos trasciendan y salga del aula.

De hecho, por parte de los docentes hemos ido confeccionando un hilo de Twitter²⁴ en el que estaban citados todos los partidos y en el que íbamos publicando noticias nacionales e internacionales, actos, efemérides, discusiones, etc. sobre la memoria histórica. Así, el uso de Twitter en el aprendizaje y la docencia eran bidireccional, ambos aprendemos y enseñamos.

4. VALORACIÓN DE LOS ALUMNOS Y CONCLUSIONES

A final de curso pedimos a los alumnos de la sesión de tarde (40) que contestaran una encuesta anónima de las siguientes preguntas, valorando entre 0 (pero) y 10 (mejor), obteniendo los siguientes promedios:

24 https://twitter.com/Daniel_Valles_M/status/1118824232014819329



	Pregunta	Promedio de la valoración
1	¿El uso de aplicaciones como TW y Instagram es positivo para el aprendizaje y la docencia de la asignatura? (Percepciones generales)	5.95
2	¿El uso de perfiles de los partidos políticos y no de perfiles personales ha permitido mayor interactividad en el uso de las aplicaciones? (Menos limitación, timidez en las redes)	7.31
3	¿Preferirías el uso de perfil personales para interactuar dentro de la asignatura?	2.27
4	¿El uso de las aplicaciones informáticas ha incrementado tu interés en la asignatura? (Compromiso con la asignatura)	6.11
5	¿El uso de las aplicaciones informáticas te ha permitido adquirir más conocimientos?	5.72
6	¿El uso de las aplicaciones ha supuesto una mejora en la docencia? (Sobre el uso que los profesores han hecho de las aplicaciones que ha implicado una mejora en tu conocimiento)	6.32
7	¿El uso de las aplicaciones te ha permitido trasladar fuera del aula los conocimientos que has adquirido?	5.87
8	¿Es positivo trasladar los conocimientos adquiridos fuera del aula?	8.33
9	¿Recomendarías el uso de estas aplicaciones en la docencia y el aprendizaje de otras asignaturas del Grado?	7.01

Gráfico 11: Encuesta pasada a los alumnos y resultados

De las anteriores respuestas podemos concluir que los alumnos valoran positivamente el uso de aplicaciones informáticas como Twitter e Instagram en la docencia y el aprendizaje. Los resultados han sido muy satisfactorios, aunque debemos señalar que ha habido partidos políticos con una actividad menor, en contraposición con los partidos con una actividad muy prolífica.

En este sentido, la actividad de los partidos más proactivos ha sido tan diligente que han conseguido seguidores entre los perfiles oficiales de algunos partidos políticos y han captado la atención con “retuits” y “likes” de personajes como el portavoz de Jueces para la Democracia, el magistrado Joaquín Bosch, y la ilustradora Paula Bonet.

Además, en la encuesta se preguntó a los alumnos que propusieran otra aplicación que pudiera utilizarse en los próximos años. Los que contestaron propusieron Youtube (6), LinkedIn (3), Kahoot (2), blogs comunitarios o individuales (4), Telegram (2), creación de una app específica para la asignatura (2), Netflix (1), Vimeo (1), Google Drive (1), podcast (1) o plataformas de juegos en línea (1). Será necesario valorar la conveniencia de algunas de ellas.

A través de esta experiencia los alumnos han usado las redes sociales como una herramienta académica. De esta manera, se han acercado a las redes sociales con una visión y



finalidad diferente a lo que están acostumbrados la mayoría de los alumnos: al uso personal y de ocio.

Como experiencia docente creemos que ha sido muy positiva. Hemos comprobado como el interés y la implicación de los alumnos en la asignatura ha aumentado, aunque sí entendemos que el docente ha de ser el catalizador en el uso y el impacto de las redes sociales, para que los alumnos aprovechen su uso para que su experiencia y conocimientos puedan ir más allá de las cuatro paredes del aula. Estamos convencidos que es un camino a explorar que puede dar buenos resultados.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ABELLA GARCÍA, V.; DELGADO BENITO, V.: Aprender a usar Twitter y usar Twitter para aprender, en Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 19, nº 1, enero-abril, 2015.
- CÁRCOVA, C.M.: Complejidad y Derecho, en *Doxa: Cuadernos de filosofía del derecho*, núm. 21-II, 1998.
- CENTENERA, F.: *La formación en legística: aún una asignatura pendiente*, en Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña, vol. 20, 2016.
- CHÁVEZ, J.M.; MÚJICA, F.: Orden social y orden jurídico: la observación de Niklas Luhmann sobre el derecho, en *Sociológica*, núm. 81, enero-abril, 2014.
- COMISIÓN EUROPEA; Legislar mejor: obtener mejores resultados para una Unión más fuerte; COM(2016) 615 final, 14 de septiembre de 2016. También en: https://ec.europa.eu/info/better-regulation-toolbox_en
- DEAVES, A.; GRANT, E.; TRAINOR, K.; JARVIS, K.; Students' perceptions of the educational value of Twitter: a mixed-methods investigation; *Research in Learning Technology*, vol. 27, 2019.
- EITEL, R.: *Transitional justice*, Oxford University Press, New York, 2010.
- GARCÍA SUÁREZ, J.; TRIGUEROS CERVANTES, C.; RIVERA GARCÍA, E.; *Twitter as a resource to evaluate the university teaching process*; RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, vol. 12(3), 2015.
- GREENSHOW, Ch.; GLEASON, B.; Twitteracy: Tweeing as a New Literacy Practice, en *The Educational Forum*, vol. 76, núm. 4, 2012.
- HUNTER, J.D.; CARAWAY, H.J.; Urban youth use Twitter to transform learning and engagement, *English Journal*, vol. 103.4, 2014.
- J.M.; YOUNG, V.J.; VANSLETTE, S.H.; *Twitter use and its effects on student perception of instructor credibility*, en Applied Communication Studies Faculty Research, Scholarship, and Creative Activity, 2015.
- LÁZPITA, A.: ¿Solo en la bolera?, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 472, sección Tema del Mes, noviembre de 2016.



- LAWTHER, Ch.; MOFFET, L.; JACOBS, D. (eds): *Research handbook on transitional justice*, Edward Elgar, 2017.
- NEIER, S.; TUNCAY ZAYER, L.; Students' perceptions and experiences of social media in higher education, en *Journal of Marketing Education*; vol. 37(3), 2015.
- PALACIOS BRIHUEGA, I.: *Los españoles y la calidad de la democracia*, en Opiniones y Actitudes, nº 74, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2016.
- PÉREZ MARTÍN, A.: El ius commune, artificio de juristas, en *Història del Pensament Jurídic*, Col·lecció Àgora, 2, Barcelona, 1999.
- RAES, A.; ADAMS, B.; MONTRIEUX, H.; SCHELLENS, T.; *Using Twitter in Higher Education: What are Students' Initial Perceptions and Experiences?*, en 3rd European Conference on Social Media Research, EM Normandie, Caen, France, 2016.
- RICOY, M^a. C.; FELIZ, T.; Twitter as a learning community in higher education; *Educational Technology & Society*, vol. 19(1), 2016.
- SALVADOR CODERCH, P.: Contratos inteligentes y derecho del contrato, en *InDret* número 3, 2018.
- SANMARTÍ, N.: Trabajo por proyectos: ¿filosofía o metodología?, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 472, sección Tema del Mes, noviembre de 2016.
- SELVA-RUIZ, D.; CARO-CASTAÑO, L.; Uso de Instagram como medio de comunicación política por parte de los diputados españoles: la estrategia de humanización en la “vieja” y la “nueva” política, *El profesional de la información*, v. 26, n. 5, 2017.
- TEIXEIRA, S.; HASH, K.M.; Teaching note – Tweeting macro practice: social media in the social work classroom; *Journal of Social Work Education*, vol. 53 (4), 2017.



CAPÍTULO 5

FORMACIÓN PRÁCTICA DEL DERECHO TRIBUTARIO A TRAVÉS DEL PORTAL DE LA AGENCIA TRIBUTARIA

Fernando HERNÁNDEZ GUIJARRO

Profesor Ayudante doctor

Universitat Politècnica de València

RESUMEN: El aprendizaje de la sede electrónica de la Agencia Tributaria para los alumnos que cursan Derecho Tributario es muy importante dado que, un gran número de ellos, tras acabar sus estudios universitarios, decidirán ejercer como asesores fiscales, gestores administrativos, economistas o abogados.

Con el conocimiento y práctica del uso de internet, convendrá centrar el trabajo en clase sobre el portal que ofrece la Agencia Española de la Administración Tributaria. A tal efecto, esta entidad dispone de una sede electrónica (<http://www.agenciatributaria.es/>) muy amplia y con gran volumen de conceptos y procedimientos administrativos. Debido al gran abanico de posibilidades de dicho portal, el esfuerzo de profesor debe centrarse en las partes de la sede que hagan referencia a la información tributaria de utilidad y que se relacionen con la materia prevista en la guía docente de la asignatura.

A tal efecto, el portal de la Agencia Tributaria dispone de unos enlaces que remiten a información y tramites que permiten seleccionar con facilidad el apartado que interesa al usuario de la web. Entendemos que, como complemento perfecto a la teoría sobre el sistema tributario y las distintas figuras impositivas, el conocimiento y uso de la base de consultas de la Dirección General de Tributos (DGT), las resoluciones del Tribunal Económico-Administrativo Central (TEAC) y el ejercicio práctico de unos trámites censales como el alta y la presentación de declaraciones fiscales de los impuestos más conocidos como el IRPF, el IS o el IVA, serán el complemento perfecto para el desarrollo de este aprendizaje formativo.

PALABRAS CLAVE: Formación práctica; Derecho Tributario; sede electrónica; Administración Tributaria.

1. INTRODUCCIÓN

Como afirma la doctrina “la renovación pedagógica, en favor de una mejor calidad de la enseñanza, es el tema de especial preocupación de personas e instituciones implicadas en la educación. Constituye un reto que afecta a todos los niveles del sistema educativo” (FLÓREZ GONZÁLEZ, 1991). Por dicho motivo, el objeto de este trabajo es el aprendizaje de la sede electrónica de la Agencia Tributaria para los alumnos que cursen asignaturas cuyo contenido sea el Derecho Tributario dado que, un gran número de ellos, tras acabar sus estudios universitarios, decidirán ejercer como profesionales en esta materia.



La nueva estructura educativa es homogénea en el Espacio Europeo de Educación Superior y tiene su origen en el denominado proceso de Bolonia. Este nuevo paradigma pedagógico orienta las metodologías docentes hacia el aprendizaje autónomo del alumno. No se trata ya de realizar exposiciones magistrales, o clases unidireccionales donde el profesor expone unos conocimientos y los alumnos impasibles asisten en silencio limitando su actividad a la toma de apuntes y comprensión de lo explicado. El nuevo modelo de enseñanza universitaria “obliga a los profesores a un esfuerzo por proponer actividades de aprendizaje autónomo y a calcular el tiempo real que supone a un alumno medio superar su asignatura contando todo el trabajo que ello conlleva” (VALLE LÓPEZ, 2010).

Esta nueva didáctica universitaria exige del docente sacar el mejor “yo” de cada alumno, y para ello debe redoblar su esfuerzo en transmitir sus conocimientos y hacerlo de forma que despierte en él interés hacia dicha materia. Hacerlo de forma práctica y mostrando su utilidad en el futuro profesional que le espera al terminar sus estudios universitarios. En definitiva, “formar es favorecer el desarrollo del mejor profesional y de la mejor persona posible, en unicidad” (DE LA HERRÁN y ÁLVAREZ, 2010).

Animado con este planteamiento innovador en el docente, se plantea esta experiencia en la docencia del Derecho Tributario. El objeto de este trabajo es mostrar y demostrar los beneficios y ventajas de la introducción de los recursos digitales (TIC) como método de aprendizaje de esta materia típica de Grados¹ y Másters de contenido jurídico-económico. Esta actividad introduce nuevas competencias en el aprendizaje y prepara al alumnado hacia las salidas profesionales derivadas de sus estudios; economista, abogado, procurador, gestor administrativo, etc. Siendo muy necesario conocer dichas herramientas tecnológicas para el correcto desarrollo de su actividad, tanto para conocer y cumplir debidamente sus obligaciones fiscales, como para tener acceso a información y criterios de la Administración Tributaria y poder asesorar y asistir de forma correcta a sus futuros clientes.

Por todo lo expuesto, entiendo que procede abordar como nueva metodología docente aplicable al Grado de Derecho, el aprendizaje de la sede electrónica de la Agencia Tributaria para el ejercicio de la abogacía. Esta propuesta va en la dirección que hemos expuesto de la nueva didáctica universitaria, enlaza eficazmente el trabajo del docente con el futuro del estudiante y le proporciona conocimientos prácticos que se necesitan en el mundo de la empresa. Con ello, también se da razón a nuestro trabajo desde un punto de vista social dado que “la Universidad y, en sentido lato, instituciones de enseñanza universitaria, constituyen hoy más que nunca el vivero que proporciona a la empresa el potencial humano científico y técnico, que permite a aquella progresar y asumir su función clave de gran protagonista del progreso material en la sociedad” (LOBERA GIL, 1974).

1 El Derecho Financiero y Tributario está presente, entre otras, en los contenidos curriculares de los siguientes grados: Derecho, Administración y Dirección de Empresas, Gestión en Gestión y Administración Pública, Ciencias Políticas y de la Administración Pública.



2. EL USO DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

La Directiva 2000/31/CE denominó «sociedad de la información» a la extraordinaria expansión de las redes de telecomunicaciones y, en especial, de Internet como vehículo de transmisión e intercambio de todo tipo de información. Su incorporación a la vida económica y social ofrece innumerables ventajas, como la mejora de la eficiencia empresarial, el incremento de las posibilidades de elección de los usuarios y la aparición de nuevas fuentes de empleo.

Para dar cumplimiento a la necesidad de acercar la Administración a los ciudadanos a través de los medios informáticos y tecnológicos, el Legislador español dictó como norma de carácter general, y de aplicación a todas las Administraciones, la Ley 11/2007, de 22 de junio, de acceso electrónico de los ciudadanos a los Servicios Públicos², que nació con verdadera vocación de servicio a los ciudadanos concediendo el derecho a relacionarse con las Administraciones por medios electrónicos, así como estableciendo la obligación de éstas a contestar por dicho medio.

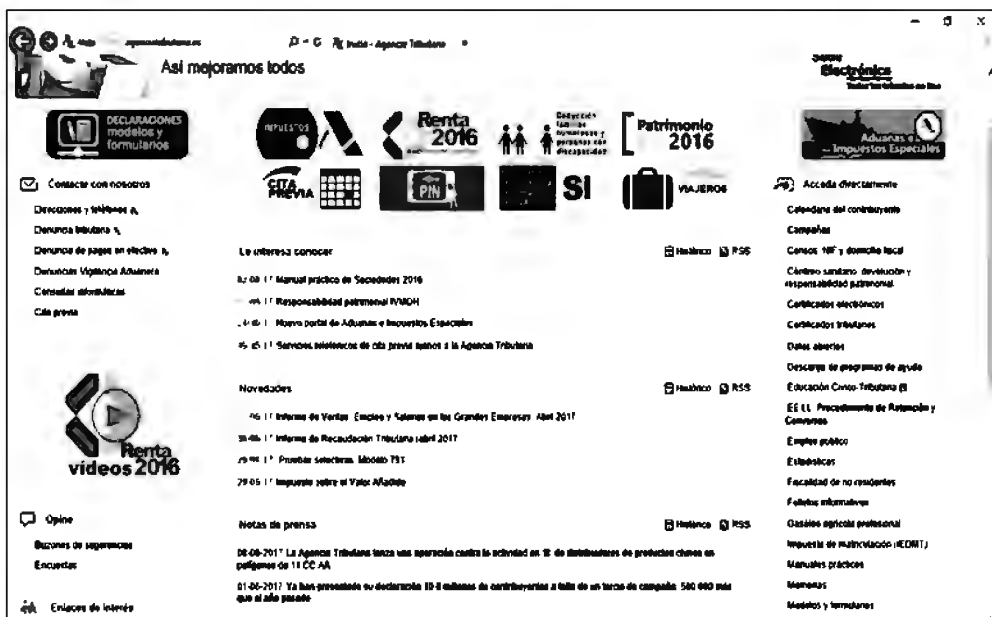
Con esta premisa de carácter legal, se hace necesario introducir al alumno en el conocimiento y uso de las sedes electrónicas de las Administraciones como instrumento de trabajo. No sólo como ejercicio práctico y para el desarrollo de trabajos, sino como medio de aprender y como herramienta de trabajo en el aula. Afrontando supuestos o casos prácticos que pudieran darse en el ejercicio de su futura profesión o en la actividad misma de una Administración Pública. Con esta actividad, el profesor no sólo muestra al alumno la teoría de su materia jurídico-económica, sino que también demuestra la práctica y el ejercicio que, como profesional, deberá realizar cuando concluya sus estudios universitarios (HERNÁNDEZ, 2016).

Con este propósito iremos en la buena dirección académica, pues “el objetivo de la docencia no es la transmisión de datos informativos sino el fomento de los hábitos intelectuales y prácticos” (LLANO, 2003). Estos hábitos y prácticas llevarán al alumno a conocer su derredor, lo que le espera cuando se incorpore al mundo profesional. Y con esta anticipación, la Universidad mejorará su función y colaborará en la realización de sus alumnos dado que “cada uno de nosotros es por mitad lo que él es y lo que es el ambiente en el que vive. Cuando este coincide con nuestra peculiaridad y la favorece, nuestra personalidad se realiza por entero” (ORTEGA y GASSET, 1995). Por ello, conocer el futuro ambiente profesional de los alumnos contribuirá cabalmente a su desarrollo personal y profesional.

2 Esta Ley ha sido derogada con efectos 2 de octubre de 2016 por Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas. No obstante, la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público dispone en su Título Preliminar, del Capítulo V denominado “funcionamiento electrónicos del Sector Público”, donde se mantienen los mismos principios y derechos relacionados con la sede electrónica.

3. EL PORTAL DE LA AGENCIA TRIBUTARIA COMO FUENTE DE APRENDIZAJE

En el conocimiento y práctica del uso de internet, convendrá centrar el trabajo en clase sobre el portal que ofrece la Agencia Española de la Administración Tributaria³. A tal efecto, esta entidad dispone de una sede electrónica (<http://www.agenciatributaria.es/>) muy amplia y con gran volumen de conceptos y procedimientos administrativos.



Debido al gran abanico de posibilidades de dicho portal, el esfuerzo de profesor debe centrarse en las partes de la sede que hagan referencia a la información tributaria de utilidad y que se relacionen con la materia prevista en la guía docente de la asignatura. A tal efecto, la sede electrónica de la Agencia Tributaria, dispone de unos enlaces que remiten a información y tramites que permite seleccionar con facilidad el apartado que interesa al usuario de la web.

Entendemos que, como complemento perfecto a la teoría sobre el sistema tributario y las distintas figuras impositivas, el conocimiento y uso de la base de consultas de la Dirección General de Tributos (DGT), las resoluciones del Tribunal Económico-Administrativo Central (TEAC) y el ejercicio práctico de unos trámites censales como el alta y la presen-

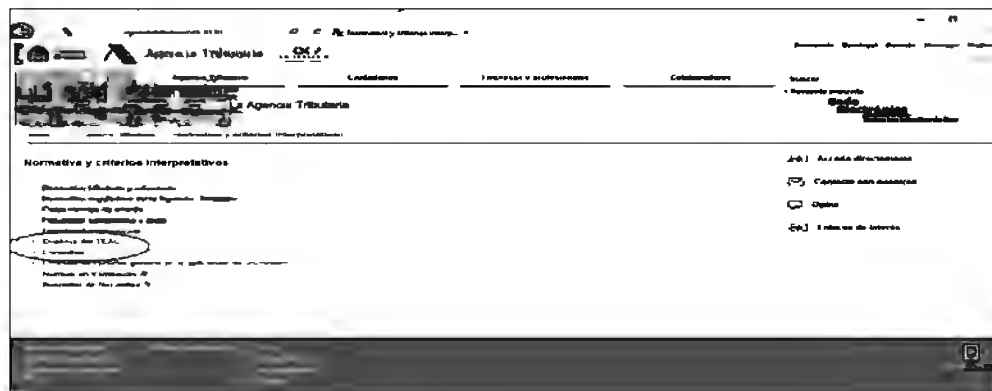
3 La Agencia Tributaria fue creada por el art. 103 de la Ley 31/1990, de 27 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para 1991. Se configuró como una entidad de derecho público adscrita al entonces Ministerio de Economía y Hacienda. La Agencia Tributaria tiene encomendada la aplicación efectiva del sistema tributario estatal y aduanero, así como de aquellos recursos de otras Administraciones públicas nacionales o de la Unión Europea cuya gestión se le encomiende por ley o por convenio.

tación de declaraciones fiscales de los impuestos más conocidos como el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas o el Impuesto sobre el Valor añadido⁴, serán el complemento perfecto para el desarrollo de este aprendizaje formativo.

Dicho lo anterior, el sistema universitario no debe olvidar nunca que el uso de las tecnologías, los medios telemáticos y el universo de herramientas informáticas de que se dispone en estos tiempos, no sustituyen al necesario conocimiento sustantivo, ni a la capacidad y ganas de razonar que debe promover el profesor en el aula pues, “si algo ha dejado establecido la mejor filosofía clásica y contemporánea es que el saber no consiste en un simple cambio sino en una novedad pura. Por eso el ordenador en el que ahora estoy escribiendo no puede conocer en modo alguno, ni siquiera “simular” un conocimiento, todo lo que digo por escrito se me ha ocurrido a mí o lo he aprendido de otros seres humanos, pero mi PC no añade nada a mis ocurrencias, sólo las registra, las ordena y las conserva” (LLANO, 2003).

4. PRÁCTICAS CON LA BASES DE DATOS DE LA AGENCIA TRIBUTARIA

Entrado ya en la sede electrónica de la Agencia Tributaria, podemos seleccionar y entrar en el apartado de “normativa y criterios interpretativos”⁵. Esta página web contiene varias entradas de información referente a normativa que no son de nuestro interés dado el objeto de este trabajo. Sin embargo, existen dos entradas denominadas: Consultas y Doctrina del TEAC, que van a ser objeto de propuesta como método de trabajo y aprendizaje del futuro profesional del Derecho, en nuestro caso, del Derecho Financiero y Tributario.



4 Estos impuestos serán los que el futuro profesional deba conocer para la gestión de su trabajo con la Administración Tributaria. Como persona física tributará en el IRPF y cuando sus servicios estén sujetos y no exentos al IVA, y deberá presentar declaraciones trimestrales por dicho impuesto.

5 Web: http://www.agenciatributaria.es/AEAT.internet/Normativa_criterios_interpretativos.shtml

4.1. Consultas de la Dirección General de Tributos

Como cuestión a destacar sobre las consultas tributarias escritas es que todas ellas corresponden a planteamientos reales realizados por contribuyentes a la Administración Tributaria y que ésta luego cuelga de su sede para información pública. Junto a ello, una característica del criterio indicado en una consulta de la DGT es que el obligado tributario que se acoja en su actuar a lo establecido en dicha consulta, queda exento de responsabilidad por infracción fiscal *ex* artículo 179.2.d) de la LGT. Por lo que dicho criterio garantizará al alumno seguridad jurídica sobre la materia tratada. Ello no obstante, el docente deberá también incentivar la opinión crítica y constructiva de los alumnos frente a dicho criterio en la medida que admita otra solución o criterio admisible en Derecho.

Para desarrollar este trabajo didáctico, el profesor puede formar equipos de trabajo compuestos por un grupo determinado de alumnos, plantear una situación tributaria concreta y conceder a los distintos grupos un tiempo para que busquen, ordenen y razonen el criterio jurídico más acorde con la opinión expresada por la DGT en sus consultas. Estos equipos “ya no pueden tener una estructura jerárquica rígida, sino que han de ser conjuntos cooperativos de personas capaces de dialogar en un plano de igualdad, sin merma de la necesaria organización y de la imprescindible disciplina.” (LLANO, 2003). Esta forma de trabajo enriquecerá el debate y promoverá el trabajo de todos los miembros del equipo.

GOBIERNO DE ESPAÑA MINISTERIO DE HACIENDA Y FUNCIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE ESTADO DE HACIENDA
DIRECCION GENERAL DE TRIBUTOS
Doctrina Tributaria - Consultas Tributarias 1997-2017

☒ Consultas generales (actualizada a 30/04/2017)
☒ Consultas vinculantes (actualizada a 30/04/2017)

NUM-CONSULTA Y

FECHA-SALIDA Hasta

NORMATIVA Y

CUESTION-PLANTEADA Y

DESCRIPCION-HECHOS Y

Texto libre

Buscar Borrar

Las reglas o criterios sobre interpretación, calificación e integración de normas que dispone el ordenamiento jurídico (LGT y Código Civil) serán fundamentales para obtener otras posibles conclusiones o resoluciones a la situación fiscal propuesta. También los principios generales del Derecho y las reglas jurídicas otorgarán al alumno medios



para investigar el fundamento de la norma y su interpretación⁶. Entendiendo, como lo hacía el profesor García de Enterría que la simple elección de un criterio interpretativo no puede verificarla el Juez sin recabar el superior criterio de los principios generales del Derecho, que actúan como instrumentos exclusivos y disponibles para dar sentido a las instituciones y para articular éstas en el sistema general del Ordenamiento (GARCÍA DE ENTERRÍA, 1963).

Este trabajo colaborativo entre los alumnos y reflexivo del profesor, contribuirán al desarrollo de juristas con juicio y mentalidad crítica. Yendo este planteamiento en la dirección correcta de lo que debe ser la formación universitaria y en el propósito de que los alumnos aprendan a aprender.

4.2. Resoluciones del Tribunal Económico-Administrativo Central

Sobre la doctrina reiterada de este tribunal administrativo es importante señalar que “vinculará a los tribunales económico-administrativos regionales y locales y a los órganos económico-administrativos de las Comunidades Autónomas y de las Ciudades con Estatuto de Autonomía y al resto de la Administración tributaria del Estado y de las Comunidades Autónomas y de las Ciudades con Estatuto de Autonomía”⁷. Por lo que el profesor debe reforzar los trabajos en equipo sobre esta base de datos teniendo presente, como se expuso en el punto anterior, que el objetivo no es saber usar una herramienta informática concreta o una base de consultas, sino que los alumnos valoren y se formen en el razonamiento jurídico tributario.

6 Es interesante comprobar también cómo el Tribunal Supremo dice de los principios generales que son “la atmósfera en que se desarrolla la vida jurídica, el oxígeno que respiran las normas y que penetra por eso tanto su interpretación como su propia aplicación, que han de ajustarse necesariamente a ellos” (STS de fecha 30 de abril de 1988 y 16 de mayo de 1990), lo cual explica que “tales principios “informen” las normas –art. 1.4 CC– y que la Administración esté sometida no sólo a la Ley, sino también al Derecho –art. 103 de la Constitución– y si tales principios inspiran la norma habilitante que atribuye una potestad a la Administración, esta potestad ha de actuarse conforme a las exigencias de los principios” (STS de 16 de mayo de 1990).

7 Art. 239.8 LGT.



Esta base de datos de la doctrina del TEAC permite la búsqueda por preceptos concretos de normas tributarias. Esta facilidad puede servir para enfrentar varias resoluciones del mismo tribunal que ofrezcan soluciones distintas, aunque sean de poca repercusión jurídica. Es práctica habitual que los distintos Tribunales Económico-Administrativos Regionales ofrezcan soluciones distintas cuando la norma aplicable al supuesto de hecho no es muy clara o concisa, y también el propio TEAC ha tenido supuestos en los que ha cambiado de criterio ante la misma situación fáctica. La situación de contradicción a que puede llegar el propio tribunal central es tal, que existe un recurso denominado “extraordinario para la unificación de doctrina” que puede ser interpuesto por el Director General de Tributos contra una resolución de dicho tribunal y que será resuelto por una Sala especial del propio TEA.

Este análisis de resoluciones del TEAC, al igual que sucedía con las consultas de la DGT, debe infundir un espíritu de sano escepticismo en los alumnos que se aproximan por primera vez a la realidad de la práctica del Derecho.

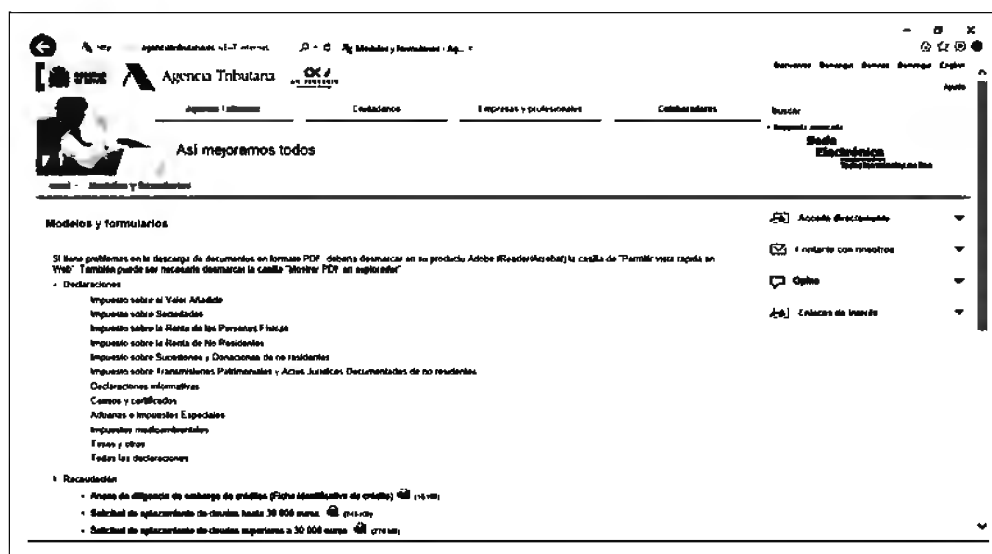
Nos obstante, hay que saber y tener en cuenta que todo buen principiante es un escéptico, pero todo escéptico es sólo un principiante. Por ello, la sana duda o crítica a los pronunciamientos administrativos debe llevar a una mentalidad de progreso científico, y que los ahora estudiantes del Grado asuman su futuro papel en la historia del desarrollo jurídico, así como a proponer sus disposiciones de *lege ferenda*.



5. LOS PROGRAMAS DE LA AGENCIA TRIBUTARIA PARA LIQUIDAR LOS TRIBUTOS

Por último, y como colofón a este aprendizaje de la sede electrónica de la Agencia Tributaria, pasamos a la práctica consistente en el alta censal y presentación de declaraciones fiscales por medios telemáticos.

De los trabajos propuestos para llevar a cabo en el aula, éste sea quizá el menos interesante pedagógicamente. Si entendemos como objetivos de la docencia “aquello que el profesor pretende alcanzar, y por métodos docentes, la forma o estrategia con la que éste trata de alcanzar dichos objetivos: exposiciones orales de conocimientos teóricos realizadas a modo de conferencias, elección de materiales docentes concretos, discusiones en clase de cuestiones y problemas teóricos y prácticos, utilización de esquemas y gráficos, análisis y valoración escrita y oral de sentencias y actos administrativos, exigencia de ponencias escritas y orales sobre temas doctrinales o de la práctica del Derecho, etcétera.” (PEÑUELAS i REIXACH, L., 2009), este último ejercicio no va más allá de un ejercicio de conocimiento práctico de una aplicación informática de la AEAT para cumplir unas obligaciones tributarias. A saber, el alta censal cuando se inicia la actividad profesional, las declaraciones trimestrales por IVA cuando preste servicios sujetos y no exentos, la autoliquidación por IRPF o el IS.



Estos ejercicios se limitarán a la introducción de los datos requeridos por la norma fiscal y que son demandados en la aplicación informática para la correcta información y aportación de datos con trascendencia tributaria. Los alumnos conocerán con esta práctica dicha herramienta y un conjunto de obligaciones que deben cumplir los que quieren dedicarse a las profesiones derivadas de sus estudios jurídico-económicos.



Con esta última práctica entendemos que queda cubierta de forma solvente la práctica de la sede electrónica de la Agencia Tributaria. Estos conocimientos prácticos completarán la formación teórica de la materia y dotarán de seguridad al alumno que ve como su dedicación y estudio del Derecho Financiero tiene resultados funcionales y le introduce en el mundo del ejercicio profesional.

6. CONCLUSIONES

Esta propuesta de aprendizaje de la sede electrónica de la Agencia Tributaria, los ejercicios colaborativos entre grupos de alumnos y la participación del profesor como promotor e incentivador de opiniones y posturas que hagan reflexionar sobre la justicia tributaria de los criterios expresados por el DGT en sus consultas y las resoluciones del TEAC, contribuirán a este nuevo modelo pedagógico basado en el caso.

Los trabajos entre alumnos aumentará su capacidad creativa al compartir planteamientos e intercambiar impresiones jurídicas basadas en sus propios estudios y conocimientos previos. También acercará la realidad profesional al mundo universitario al estudiar y analizar supuestos reales planteados por contribuyentes que acudieron a la Administración para conocer su opinión sobre una situación fiscal concreta. Todo lo cual dejará atrás los ejercicios de manual que, en ocasiones, distaban mucho de la *praxis* profesional.

En definitiva, entendemos que esta conjunción de planteamientos: alumnos trabajando en equipo la sede electrónica de la AEAT; experiencias tributarias reales mostradas en las consultas de la DGT y resoluciones del TEAC; y la participación proactiva del profesor motivando y razonando jurídicamente con los equipos de trabajo, coadyuvan todas ellas en la mejora de la docencia y aprendizaje del Derecho Tributario.

7. BIBLIOGRAFÍA

- DE LA HERRÁN A. y ÁLVAREZ N.: “Para qué enseñar: significado y sentido de la formación universitaria”, en *Cómo enseñar en el aula universitaria*, Pirámide, Madrid, 2010.
- FLÓREZ GONZÁLEZ, J.; MUÑOZ CALZADA, P.; FLORES CORTINA, S. y CASTAÑEDA CASTAÑEDA, J. M^a: “Calidad pedagógica en el ámbito universitario”, en *2ª Jornadas de Didáctica Universitarias (Ponencias)*, Consejo de Universidades, Madrid, 1991.
- GARCÍA DE ENTERRÍA, E.: “Reflexiones sobre la Ley y los principios generales del Derecho en el Derecho administrativo”, *Revista de Administración Pública*, núm. 40, 1963.
- HERNÁNDEZ GUIJARRO, F.: “El aprendizaje de la sede electrónica de la Agencia Tributaria para el ejercicio de la Abogacía”, *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4(2), 2016.
- LOBERA GIL, J.: *Una colaboración universidad empresa*. Fundación Universidad-Empresa, Madrid, 1974.



LLANO, A.: *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*. Ediciones Internacionales Universitarias. Madrid, 2003.

ORTEGA Y GASSET, J.: *¿Qué es Filosofía?* Espasa Calpe, Madrid, 1995.

PEÑUELAS I REIXACH, L.: *La docencia y aprendizaje del Derecho en España*. Marcial Pons, Madrid-Barcelona-Buenos Aires, 2009.

VALLE LÓPEZ, J. M.: “El proceso de Bolonia: un nuevo marco de aprendizaje para la educación superior”, en *Cómo enseñar en el aula universitaria*, Pirámide, Madrid, 2010.



CAPÍTULO 6

ENSEÑANDO LA LEY DE TRANSPARENCIA Y ACCESO A LA INFORMACIÓN PÚBLICA CON LA AYUDA DE RECURSOS ELECTRÓNICOS

Jairo BECERRA

*Profesor - Director Centro de Investigaciones Sociojurídicas
jabecerra@ucatolica.edu.co
Universidad Católica de Colombia*

Jeice HERNÁNDEZ

*Profesora - Coordinadora de Investigación Diseño Gráfico
jdhernandezc@uvirtual.edu.co
Uvirtual*

Nelson RICARDO PÉREZ

*Miembro del Semillero de Investigación en Derecho TIC
nrperez08@ucatolica.edu.co
Universidad Católica de Colombia*

RESUMEN: Esta comunicación presenta los resultados de la investigación y estrategia para enseñar la Ley de Transparencia colombiana, por medio del uso práctico de recursos electrónicos como el software *Transparenci@*, uso de páginas web, trámites *online* o e-cartillas; a dos grupos poblacionales distintos: La clase de gobierno electrónico (postgrado de Derecho Administrativo y Constitucional) y las comunidades de Yomasa y Fontibón. Se analizaron estos mecanismos de aplicación directa de la ley, logrando determinar el nivel de asimilación de los conceptos impartidos y su posterior uso.

Una de las principales dificultades de la aplicación de leyes relativas a medios electrónicos es el uso en sí mismo de estos medios y como trasladar la teoría a la práctica. Es por ello que se diseñó una clase basada en la experimentación más que en la teoría, donde los alumnos interactúan y se enfrentan a los problemas que los sistemas electrónicos presentan aprendiendo a resolverlos, lo que provoca una asimilación de conceptos de forma profunda.

Presentaremos en este documento como se estructuró el aprendizaje en talleres; y el desarrollo y aplicación del Software *Transparenci@* como instrumento de ayuda para la enseñanza de la ley. Finalmente, se muestra la importancia del diseño gráfico y el papel que juegan las imágenes en la transmisión del mensaje y su asimilación por parte de los alumnos, gracias a elementos como la línea o el color.

PALABRAS CLAVE: Derecho TIC; Transparencia; Método de Enseñanza; Software de código abierto; Alfabetización informacional; Acceso a la información; Infografía.



1. INTRODUCCIÓN

La Ley de Transparencia y del derecho de acceso a la información pública en Colombia (Ley de Transparencia) busca garantizar el derecho de acceso a la información pública y define los procedimientos para su ejercicio, logrando promover el uso de las TIC. (Ley 1712, 2014, Art.1). Si bien el ejercicio de estos derechos permite la comunicación entre la ciudadanía y la administración, se ha detectado que la ley es poco conocida y, por lo tanto, poco aplicada por la ciudadanía, lo que con lleva el no ejercicio del derecho.

En este contexto, podemos establecer como soporte a la Corte Interamericana de Derechos Humanos que manifiesta que es posible afirmar que una sociedad que no está bien informada, no es plenamente libre. (Corte Interamericana de Derechos Humanos, (Arts. 13 y 19 Convención Americana sobre Derechos Humanos), Opinión Consultiva OC-5/85 del 13 de noviembre de 1985). En efecto, la libertad de expresión es de doble vía: No basta con tener acceso a la información, sino que el derecho de todos a recibir informaciones o ideas, debe garantizar su verdadera interpretación si es que soñamos con una sociedad incluyente y participativa. (BECERRA y otros, 2018, p. 30). Es así como, en una visión universal de los derechos humanos se debe estar apercibido del principio de la doble instancia como un pasaporte a la transparencia, donde la información adquiere un carácter privilegiado porque es capaz de transformar el pensamiento no solo del individuo sino de toda una sociedad, siendo conscientes de que los cambios sociales y económicos desde principios de siglo han posibilitado mejores sistemas de participación democrática (BECERRA y otros, 2018A, p. 30).

Es así como nos preguntamos si el Derecho TIC genera nuevos derechos fundamentales, donde las herramientas cibernéticas cobran vida con un lenguaje no solo virtual, sino personalizado para ganar la confianza del ciudadano redundando en una mayor interpretación y profundización de los conceptos para la toma de sus decisiones y donde surge la necesidad de enseñar el derecho con nuevas herramientas y/o metodologías que ayuden a los expertos y a la ciudadanía en general a entender estas nuevas leyes en su contexto, y sobre todo, entendiendo las nuevas dinámicas que implican su implementación para que estas puedan ser efectivas. En este trabajo se abordó el problema de la aplicación de la Ley de Transparencia con el fin de avanzar en un mecanismo adecuado que contribuya a su aplicación e implementación. Se trabajó y entendió que los datos están disponibles para todos, pero que, debido a su complejidad no todos pueden interpretarlos, haciendo que la pedagogía juegue un papel determinante a la hora de implementar leyes relativas a las TIC.

En este contexto, los grupos de investigación en Derecho Público y TIC (Facultad de Derecho) y el grupo de Software inteligente y Convergencia Tecnológica (Facultad de Ingeniería) de la Universidad Católica de Colombia desarrollaron un software, así como, dos (2) talleres teórico-prácticos para la implementación de Ley de Transparencia que busca facilitar la comunicación ciudadano-administración. Este trabajo se realizó dentro de los proyectos de investigación sobre Transparencia y Big Data, en el cual, se probó el software



denominado *Transparencia@* a dos sectores específicos (la clase de gobierno electrónico y a la ciudadanía en general), dando como resultado la creación de un protocolo que permite la capacitación de la Ley de Transparencia y del derecho de acceso a la información pública, que permite el incremento del conocimiento de la ley y el ejercicio del derecho de acceso a la información pública, logrando una mayor penetración y empoderamiento de la comunidad. (PÉREZ, BECERRA y RODRÍGUEZ, 2019)

2. ENSEÑANDO LA LEY DE TRANSPARENCIA

Se desarrollaron dos estrategias principales para enseñar la ley de Transparencia: La primera fue el desarrollo de la herramienta *Transparenci@*, un software de código abierto que facilita la solicitud de información pública a los ciudadanos. Este software fue utilizado como herramienta de enseñanza durante la capacitación; donde por medio del uso de Internet, así como el uso del correo electrónico el solicitante de información puede: 1) Aprender la Ley de Transparencia y los derechos que esta otorga; 2) Elaborar una petición de información para ejercer su derecho y; 3) Hacer el seguimiento a su petición de información.

La segunda estrategia, fue el desarrollo de dos (2) talleres teórico-prácticos donde los alumnos haciendo uso de medios electrónicos, debían: 1) Revisar y evaluar si los sujetos obligados por la ley estaban cumpliendo las obligaciones proactivas que se imponen (divulgación de determinada información sin esperar una solicitud para difundir los datos) y; 2) Ejercer el derecho de acceso a la información, por medio de una petición de información pública a un sujeto obligado, usando medios electrónicos para realizar el ejercicio del derecho.

El objetivo principal de estas dos actividades fue lograr por medio del uso de medios electrónicos que los sujetos (alumnos y ciudadanía) asimilarán y entendieran los conocimientos jurídicos (derechos y obligaciones) y que lograrán a su vez identificar las principales barreras para la implementación de leyes relacionadas con medios electrónicos buscando cómo superarlos, lo que se denomina alfabetización informacional.

3. LA ENSEÑANZA CON EL SOFTWARE TRANSPARENCIA

En esta primera estrategia, se capacito a la comunidad de Fontibón Centro (localidad de Fontibón, Bogotá) y a la comunidad de Yomasa (localidad de Usme, Bogotá) utilizando la herramienta digital en línea *Transparenci@*. La capacitación se dirigió a múltiples líderes comunitarios de diferentes edades y antecedentes socioeconómicos que viven en estas dos comunidades. Una vez que el usuario está registrado en la herramienta (Interfaz de registro), el usuario puede descargar el folleto de aprendizaje de la Ley de Transparencia (Interfaz



de Acerca de nosotros), realizar un seguimiento de las solicitudes y descargar la información solicitada (interfaz de consulta ciudadana) (PÉREZ, BECERRA y RODRÍGUEZ, 2019).

3.1. Estructura de la formación

Los detalles de la formación se enumeran a continuación:

Destinatarios de la capacitación	• Dignatarios de las Juntas de Acción Comunal. • Líderes sociales. Nota: Al realizar el trabajo de campo se identificó que los líderes sociales que no están inscritos como miembros de las Juntas de Acción Comunal (asociación de vecinos), tienen el interés y el poder de convocatoria que se requiere para ser replicadores de los conocimientos adquiridos en la capacitación. • Jóvenes Líderes replicadores. Nota: Se incluye a los jóvenes para que se capaciten y soporten a quienes se les dificulte el manejo de herramientas digitales. Lo anterior se soportó en la premisa de que una democracia no es sostenible a menos que tenga éxito en el fomento continuo de normas, cogniciones y patrones de comportamiento de la ciudadanía involucrada en las nuevas generaciones de ciudadanos. (MOELLER, J., KÜHNE, R. & DE VREESE, C., 2018).
Requisitos de los destinatarios	1. Tener interés en el objeto de la capacitación y la vocación de enseñar lo que aprende a la comunidad. 2. Saber leer y escribir. Este requerimiento es necesario para que el destinatario sea un replicador de la capacitación. 3. Tener correo electrónico, toda vez que es uno de los requerimientos mínimos de la herramienta <i>Transparenti@</i>. 4. Nota: Teniendo en cuenta que no todos los líderes comunales y sociales tienen correo electrónico, si el líder cumplía con los requisitos de los numerales 1 y 2, se le creó un correo electrónico para que pudiera participar en la capacitación.
Territorio	• Comunidad de Yomasa, Bogotá. • Localidad de Fontibón, Bogotá.
Diagnóstico de los Retos	• Existencia de la brecha digital en algunos sectores de la comunidad. La brecha digital está determinada por varios factores: Imposibilidad de pagar el acceso a internet, la falta cultura digital de la población y la brecha generacional. (Consorcio Ecosistema Digital, 2016) • Falta de comprensión del lenguaje de la ley. • Reto del acercamiento a los líderes comunales y sociales.
Tiempo Destinado a la Capacitación:	8 horas: Se evidencio en el trabajo de campo previo que se requería de un tiempo aproximado de un día laboral, donde se presentó una primera parte teórica, y posteriormente, una práctica de enseñanza del software añanzando los conceptos.



Número de participantes	20 líderes sociales y 20 jóvenes replicadores. Los grupos reducidos permiten al capacitador prestar más atención a las capacidades de cada participante y resolver sus preguntas, permitiendo mayor comprensión de los conocimientos adquiridos.
Recursos	Internet, ordenadores fijos, software <i>Transparenci@</i> , folleto digital de aprendizaje.
Metodología de Enseñanza de la Capacitación	Metodología aprendizaje-servicio. Esta metodología “no se agota en el diagnóstico y el análisis de la realidad, sino que integra los aprendizajes en el desarrollo de una acción transformadora, en la que los destinatarios deben tener una participación activa” (CLAYSS, 2016, 8). Parte importante de la aplicación de esta metodología es la participación de los destinatarios en todas las etapas del proyecto y su contribución en la etapa de replicación.

Grafico 1. Basado en el documento: The Colombian Freedom of Information Act: Media, Information, and Law Literacy. (Pérez, Becerra y Rodríguez, 2019).

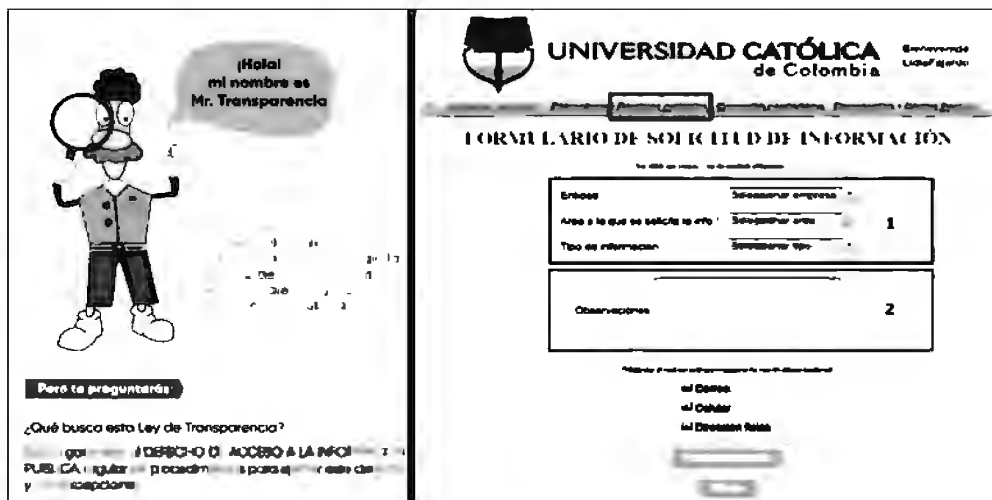
3.2. Registro grafico de la Capacitación

La capacitación se realizó en el centro de *Vive Digital* (centro digital de la comunidad) donde los grupos desarrollaron las dos fases de la capacitación y recibieron una certificación.



Imágenes 1 y 2. Capacitación en Yomasa y Fontibón.

Se diseñó el folleto digital, el cual sirvió como manual para los capacitadores y refuerzo para los asistentes, así mismo, el software *Transparenci@* el cual se encontraba en línea fue el apoyo principal de la fase práctica (el software y su desempeño fue evaluado por las personas asistentes).



Imágenes 3 y 4. Folleto digital de aprendizaje y Software Transparenci@.

3.3. Resultados

Se logró establecer que se requiere de un componente previo de capacitación a las comunidades con menos recursos económicos, ya que parte de su población (en su mayoría personas adultas) están en una fase de aprendizaje primario del uso de las TIC y la asimilación de conceptos relacionados con la aplicación de la ley se dificulta en gran medida por la falta del contexto del mundo digital.

En el desarrollo de la capacitación se logró determinar que se requiere además del Software *Transparenci@*, (el cual facilita la aprehensión de los conocimientos y acerca a la comunidad al uso del Internet) de herramientas digitales, tales como, el folleto digital de enseñanza y/o los talleres prácticos de refuerzo de los conocimientos entregados para que el aprendizaje de la ley quede de manera permanente en los sujetos.

Finalmente, el software *Transparenci@* fue una herramienta muy útil para lograr el aprendizaje de la Ley de Transparencia por medio de ejemplificación y practica del ejercicio del derecho de solicitud de la Información Pública. La comunidad logro entender la complejidad y alcance de la ley en la medida que podía ver como su derecho se ejercía de una forma sencilla, logrando encontrar una aplicación práctica de la ley y una posible vía de solución a alguna necesidad concreta, por medio del uso de esta herramienta.

4. LA ENSEÑANZA CON TALLERES PRACTICOS

Se capacito a los alumnos (abogados) del postgrado en derecho administrativo y constitucional de la Universidad Católica de Colombia, donde luego de explicar la Ley de Trans-



parencia por medio de una clase magistral (Presentación de diapositivas e intercambio de preguntas), los alumnos debían desarrollar dos talleres, en los cuales, se selecciona un sujeto obligado (Organismos y entidades estatales independientes o autónomos y de control; entidades que administren instituciones paraestatales, o recursos de naturaleza u origen público; personas naturales y jurídicas, que presten función pública y servicios públicos, respecto de la información directamente relacionada con la prestación de estos servicios; entre otros) a cumplir la ley, se verificaba si en su página web contenía la información mínima que la ley establece debe tener a disposición de la ciudadanía (Estructura y ubicación de sedes; presupuesto y planes de gasto público; plan de compras y contrataciones; mecanismos de participación; entre otros) y la calidad de estos datos bajo tres criterios (Accesibilidad a los datos, completitud de los datos y actualidad de los datos). En el segundo taller, los alumnos debían escoger un sujeto obligado diferente al primero, identificar un dato público en su poder (que no estuviera publicado), localizar por medios electrónicos como realizar una petición (medio electrónico adecuado) y presentar la solicitud (redactarla en los términos de permite la ley).

4.1. Estructura de la formación

Los detalles de la formación se enumeran a continuación.

Destinatarios de la capacitación	Alumnos de la Especialización el Derecho administrativo y constitucional.
Requisitos de los destinatarios	- Tener estudios a nivel profesional. - Ser Abogado. - Estar inscrito en el programa.
Territorio	Universidad Católica de Colombia – Facultad de Derecho, Postgrado.
Diagnóstico de los Retos	- Falta de conexión entre la ley y la realidad de usar medios electrónicos para implementar la ley. - El manejo de herramientas tecnológicas, más allá de las de uso común como usuario.
Tiempo Destinado a la Capacitación	5 horas: Se distribuyó la clase en 3 horas teóricas y dos de practica donde se realizaron los talleres.
Número de participantes	150 alumnos, distribuidos en tres cursos durante el periodo 2018. Estos grupos están determinados por la universidad con 50 alumnos por sesión. Establecida en la dinámica normal de clase.
Recursos	Internet, Equipos móviles, acceso a páginas web de los sujetos obligados por la ley.
Metodología de Enseñanza de la Capacitación	Se desarrolló la metodología de clase magistral, con apoyo de medios audiovisuales (proyector), con la posibilidad de interacción con los alumnos por medio de preguntas y cuestionamientos por parte del docente. En una segunda fase, se desarrolló el taller práctico, para la aprensión y puesta en práctica de los conocimientos adquiridos.

Grafico 2. Elaboración propia.



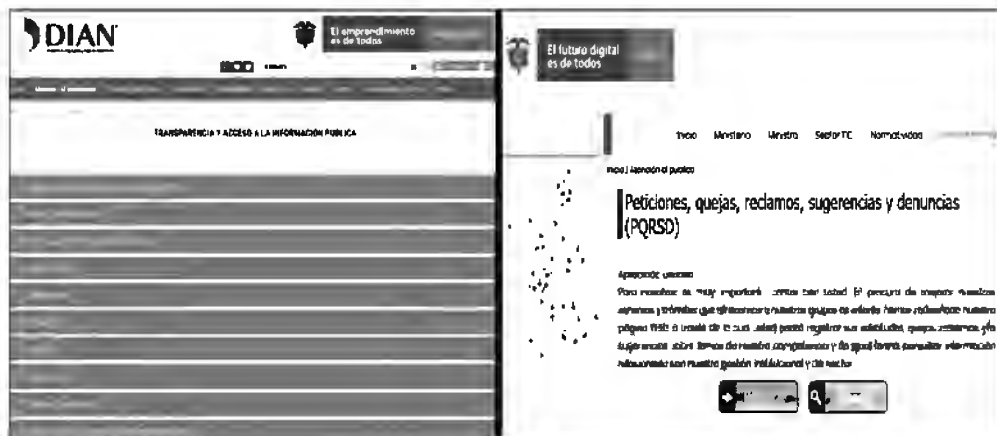
4.2. Registro grafico de la Capacitación

La capacitación se realizó en las aulas de la universidad al grupo diverso de profesionales.



Imagen 5. Estudiantes Postgrado UCatólica.

Los sujetos obligados deben tener a disposición de los ciudadanos en su página web o sede electrónica, la información proactiva, así mismo, deben procurar el ejercicio del derecho de petición de información, por medios electrónicos, lo cual generalmente lo hacen por medio de plataformas de PQRS.



Imágenes 6 y 7. Ejemplo de páginas web de transparencia del Estado colombiano, con las que se realizaron los talleres.



4.3. Resultados

Se evidencio la falta de pericia para el manejo de medios electrónicos a pesar de que los alumnos poseían un alto nivel de formación académica, más allá del uso de medios electrónicos para el desarrollo de la vida social, se presentan problemas básicos como no poder identificar la ruta para acceder a la información; no entender la conexión entre los datos que obliga la ley a publicar y los que están publicados; una percepción subjetiva sobre instituciones de forma generalizada, que llevaba a los alumnos a prejuzgar la falta de contenido; o no entender el propio alcance de las obligaciones contenidas en la ley, cuando se ven los datos en sus páginas web. Lo que ubico a los alumnos del postgrado muy cerca del nivel de los ciudadanos de la capacitación en Yomasa y Fontibón, en cuanto a la comprensión del contexto del mundo digital.

Por otra parte, se logró que los alumnos identificaran de manera ágil las fallas que presenta la implementación de la ley cuando se ven contrastadas con la realidad de la operativa para publicar información, en hechos como: Que cantidad de información se debe publicar; con que periodicidad; la falta de los recursos humanos para poder llevar a cabo la obligación; la falta de un diseño lógico unificado para presentar los datos entre los sujetos obligados, lo que dificulta la búsqueda; o la falta de calidad en los datos entregados por medio de la calificación de las tres características (Accesibilidad a los datos, completitud de los datos, y actualidad de los datos).

Finalmente, se pudo evidenciar que muchos alumnos expresaron temor ante la posibilidad de que, al ejercer su derecho de información pública puedan ser objeto de algún tipo de represalias por parte del Estado, por solicitar información. En este hecho no influyo el hecho de ser empleado público o privado, primando la sensación del estado “Gran Hermano”.

5. EL DISEÑO GRÁFICO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO TIC

Una de las principales conclusiones fue determinar la necesidad de transformación de algunos elementos (principalmente el software). Es así como se concibió que una estrategia necesaria para el aprendizaje es el uso del diseño gráfico para facilitar el entendimiento de la información por medio de la imagen y el color en las técnicas digitales. La infografía (informática gráfica) ((CAJIGAS, 1995) MARÍN, 2009), como herramienta del diseño, permite usar las imágenes y elementos visuales en los medios digitales para transmitir mejor las ideas que se concentran en el texto cuando el objetivo es explicar y enseñar, el uso del concepto de la infografía es muy útil ya que permite comprender de manera rápida y entretenida los conceptos facilitando el aprendizaje de la información. Como lo comenta VALERO (2001, pág. 19) “Muchas son las justificaciones para aplicar la infografía a la prensa diaria, pero las más interesantes e importantes son el técnico – comunicativas”. Con



el uso de infografía como elemento comunicativo en las herramientas digitales se desdibuja la brecha digital, disminuyéndola a través de la comunicación visual y acercado la información a las personas por medio de la imagen, siendo ésta un facilitador de aprendizaje esencial dentro de esta era digital.

El color como medio comunicativo e identificador dentro de la imagen se ha caracterizado como un elemento sémico de la misma, de esta manera es un recurso esencial para el aprendizaje y el refuerzo comunicativo de la información, según CHIRIMUTA (2015, p. 105) nuestra percepción del color implica una conjunción de todos los elementos que interactúan alrededor, actuando de manera activa en la creación, entendimiento de la imagen e información recibida. Al tener en cuenta el objetivo de enseñar la ley de transparencia por medio de una herramienta digital, el incluir elementos de color de manera puntual para identificar dentro de la herramienta pasos y direccionamientos específicos crea en el usuario un entendimiento global mucho más claro, facilitando el método de enseñanza y colaborando de manera directa en la alfabetización informacional ya que al utilizar elementos generales identificables sirve para todo tipo de sujeto, sea o no, especialista en el área, la lectura de símbolos e iconos es algo universal; ya que el derecho tiene un vínculo con la eficacia simbólica, que ayuda a la transmisión de un mensaje (OTÁLORA, HERNÁNDEZ, 2018, p.235). Este tipo de herramientas visuales eran ideales para transmitir y establecer una conexión con el mensaje.

Para crear un mejor manejo de los datos y facilitar su entendimiento, uno de los elementos que se consideraron para hacer más eficaz la herramienta en cuanto a facilidad de aprendizaje del usuario, fue el hacerla más funcional y de fácil acceso transformándola en un Aplicación móvil - APP. En este punto se determinó como un factor principal la inclusión del diseño gráfico, el uso del color y el concepto de infografía, para facilitar el uso de la herramienta y ayudar a crear un acercamiento al manejo de los medios electrónicos, haciendo énfasis en el manejo de elementos como la línea y el color de manera limpia y casi minimalista para dejar claridad en el mensaje, enfocados en puntos específicos dentro del APP.

Finalmente, para la propuesta de nueva imagen de la herramienta se tomaron en cuenta, elementos como: Población, manejo de dispositivo (se ubicaron los botones para mayor facilidad del usuario), la información se presentó de manera concreta y guiada por medio del uso de los colores usando éste como identificador. Se presentó información por medio de iconos y referencias visuales más fáciles de identificar y manejar, según el formato de la aplicación móvil.



UNIVERSIDAD CATÓLICA de Colombia
Votales Universidad

FORMULARIO DE SOLICITUD DE INFORMACION

ENTIDAD
SELECCIONE EMPRESA

AREA A LA QUE SOLICITA INFORMACION
SELECCIONE AREA

TIPO DE INFORMACION
SELECCIONE TIPO

INICIAR SU PETICION
ESCRIBA AQUI

POR CUAL MEDIO DESEA RECIBIR LA NOTIFICACION DE SU RESPUESTA
☒ CORREO ELECTRONICO
☐ DELIVERY
☒ DIRECCION RESIDENCIAL

USUARIO

CONTRASEÑA

¿OLVIDASTE TU CONTRASEÑA?

REGISTRATE

AYUDA PARA ACCEDER A TU CUENTA

CONFIRMAR

CONFIRMAR

Imágenes 8 y 9. App Transparencia@ - Incluye diseño gráfico para facilitar el aprendizaje de la información por medio de la imagen y el color.

6. CONCLUSIONES GENERALES

Uno de los principales problemas de la aplicación e implementación de la Ley de Transparencia no está soslayado a que los datos sean públicos o privados, o que la información pública sea coartada o suprimida, sino en que esta pueda ser interpretada de manera adecuada. En el entendido de que la libertad de expresión es de doble vía, los individuos que se encuentran en juego, deben contar con herramientas que le faciliten el acceso teniendo plena confianza tanto en los recursos de la vía gubernativa, como en el principio judicial de la doble instancia, sumado a una muy fuerte capacitación.

Para que las herramientas digitales y el internet puedan utilizarse como herramientas de aprendizaje, se requiere alfabetizar en este medio a la comunidad y reducir progresivamente la brecha digital existente. Esto logra disminuir el desconocimiento de la Ley de Transparencia por medio de capacitaciones compuestas (teórico-prácticas), que permitan además del aprendizaje de los deberes y derechos que asigna la ley, la alfabetización en



medios como el Internet y en las herramientas que este proporciona para acceder a la información pública.

La enseñanza del derecho deberá repensarse para responder de forma efectiva a la aplicación y uso de medios electrónicos, ya que existe una desconexión entre la teoría y la práctica, especialmente en materia de gobierno electrónico. Se evidencia que la legislación no llega ni a los especialistas, ni a la ciudadanía en general.

Finalmente, existe una mayor conciencia de la necesidad de la publicidad del dato público, así como su veracidad y su adecuada utilización. Sin embargo, también se debe hacer pedagogía sobre el objetivo que pretenden las leyes que promueven su difusión (Ley de Transparencia), para lo cual el uso efectivo de herramientas tecnológicas, puede ser el vaso comunicante que permita la implementación efectiva de las normas relativas al uso de las TIC.

7. BIBLIOGRAFIA

- BECERRA, J.; SANCHEZ ACEVEO, M.E.; RODRIGUEZ, J.; TORRES AVILA, J.; COTINO HUESO, L.; VELANDIA VEGA, J. y PEREZ GOMEZ, P.A.: *Aplicacion de la ley de transparencia y el acceso a la informacion pública*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2018.
- BECERRA, J.; COTINO HUESO, L.; LEON, I.P.; SANCHEZ ACEVEO, M.E.; TORRES AVILA, J. Y VELANDIA VEGA, J.: *Derecho y Big Data*, Universidad Católica de Colombia, Bogotá, 2018.
- CAJIGAS, E.: *El Infografista*, Madrid, Anaya, 1995. en MARIN OCHOA, E.: *La infografia digital, una nueva forma de comunicación*, tesis doctoral Universidad autónoma de Barcelona, Barcelona, 2009.
- CHIRIMUUTA, M.: *Outside Color, Perceptual Science and the Puzzle of color in Philosophy*, The MIT Press, Cambridge, 2017.
- CONGRESO DE COLOMBIA. (6 de marzo de 2014). Ley de Transparencia y del Derecho de Acceso a la Información Pública Nacional. [Ley 1712 de 2014]. Diario Oficial 49084.
- CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, (Arts. 13 y 19 Convención Americana sobre Derechos Humanos). (Opinión Consultiva OC-5/85 del 13 de noviembre de 1985.). La Colegiación Obligatoria de Periodistas. *Corte Interamericana de Derechos Humanos, La Colegiación Obligatoria de Periodistas (Arts. 13 y 19 Convención Americana sobre Derechos Humanos)*, Serie A Nº 5, párr. 47-48. Anexo A.
- OTALORA, K.; HERNANDEZ, J.: Arte y Derecho: De la palabra del Putschipüüi a la imagen, en *Revista Nuvum Jus*, Volumn 12, núm. 1, 2018.
- PEREZ GOMEZ, P.A.; BECERRA, J. y RODRIGUEZ, J.: “The Colombian Freedom of Information Act: Media, Information, and Law Literacy”, en *Electronic Media Book Series: Media Literacy: What NOW?*, Routledge, New York, 2019. (en proceso de publicación).
- VALERO SANCHO, J.L.: *La infografia. Técnicas, análisis y usos periodísticos*, Aldea Global, Barcelona, 2001.



CAPÍTULO 7

LA EXPERIENCIA EN LA APLICACIÓN DEL PIEU 2018 EN LA DOCENCIA DE DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO, EN LA UNIVERSIDAD MIGUEL HERNANDEZ DE ELCHE

Dr. Alfonso ORTEGA GIMÉNEZ

Profesor Contratado Doctor de Derecho internacional privado de la Universidad Miguel Hernández de Elche

Lerdys S. HEREDIA SÁNCHEZ

Profesora Ayudante de Derecho internacional privado de la Universidad Miguel Hernández de Elche

RESUMEN: Con esta comunicación se pretende poner en común la experiencia del trabajo llevado a cabo desde nuestra área de conocimiento, Derecho internacional privado, a partir del proyecto de innovación educativa universitaria “La participación activa del estudiante en el proceso docente: creación de una base de datos de uso docente” (PIEU 2018), a través del cual –en una primera fase de ejecución– nuestros estudiantes han trabajado en la solución de casos prácticos reales y en la búsqueda de resoluciones, sentencias y documentos relativos a cada una de las materias tratadas en dos de las asignaturas que impartimos (Derecho internacional privado y Derecho de la nacionalidad y la extranjería), para incorporarlas posteriormente a una base de datos de uso docente, que pasará a nutrir los contenidos prácticos de nuestras asignaturas.

El trabajo tiene como objetivos principales: 1) promover la creatividad, la innovación e iniciativa de los estudiantes, aprendiendo sobre la solución de casos reales, así como promover enfoques de aprendizaje activo y más profundo en la enseñanza de asignaturas jurídicas “a priori” consideradas de alto contenido teórico; 2) La actualización del conocimiento y manejo eficiente de la información digital por parte de nuestros estudiantes; y 3) Repensar los roles de los educadores y docentes en la enseñanza de las materias jurídicas.

PALABRAS CLAVE: Docencia; innovación; base de datos; conocimientos; habilidades.

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación se presenta con el objetivo de poner en común la experiencia de trabajo llevada a cabo en la Universidad Miguel Hernández de Elche, a través del Proyecto PIEU-UMH, lanzado por el Vicerrectorado de Innovación Docente y que, desde el área de Derecho internacional privado, se ha venido desarrollando como una forma de acercar a los estudiantes a los casos reales relacionados con las situaciones privadas internacionales que se abordan en las asignaturas del área de conocimiento.



Para exponer las principales cuestiones relativas al diseño, planificación y ejecución de este proyecto de innovación docente vamos a definir –en primer lugar– qué es el PIEU-UMH con la finalidad de enmarcar el contexto en el que hemos venido desarrollando nuestras acciones; a continuación, expondremos las principales líneas del proyecto que presentamos desde el área de conocimiento, con especial énfasis en los objetivos planteados, así como en cuanto a los principales resultados obtenidos; y, por último, unas breves ideas a modo de conclusiones.

2. EL PIEU-UMH

El Programa de Innovación Educativa Universitaria PIEU-UMH es una iniciativa del Vicerrectorado de Investigación e Innovación y del Vicerrectorado de Planificación de la Universidad Miguel Hernández para la promoción estratégica de la innovación y la mejora educativa dentro de nuestra Universidad, desde un planteamiento colaborativo.

El objeto de este programa es promover la generación e implementación de proyectos educativos universitarios innovadores, en consonancia con las tendencias, desafíos y desarrollos tecnológicos identificados en el último informe HORIZON elaborado por el New Media Consortium (NMC) y la EDUCAUSE Learning Initiative (ELI) para Educación Superior (Informe Horizon 2017-Higher Education edition¹) y está dirigido al profesorado de la UMH que se encuentra impartiendo docencia en grados o másteres oficiales de la UMH.

Todos los proyectos que se presentan en el marco de este programa habrán de estar fundamentados en acciones que involucren la puesta en marcha y/o adaptación de metodologías innovadoras encaminadas a la mejora del aprendizaje y de la evaluación en titulaciones de grado y máster. Además, todos los proyectos propuestos habrán de considerar entre sus objetivos, alguno/s de los siguientes:

Tendencias clave:

1. Promover la creatividad, innovación e iniciativa, aprendiendo sobre la resolución de problemas reales.
2. Promover enfoques de aprendizaje activo y más profundo.
3. Atender a la medición del aprendizaje en términos competenciales.
4. Rediseñar los espacios de aprendizaje para promover metodologías activas y más significativas en el aprendizaje.
5. Promover el diseño de experiencias de aprendizaje semipresencial.
6. Promover el Aprendizaje Colaborativo.

1 Texto disponible en <http://www.nmc.org/publication-type/horizon-report>.



RETOS HORIZON:

- Mejorar la alfabetización y competencia digital.
- Integrar el aprendizaje formal e informal.
- Garantizar la equidad digital.
- Favorecer el aprendizaje personalizado enfocado a garantizar competencias siglo XXI y mejorar la empleabilidad.
- Actualización del conocimiento y manejo eficiente de la información digital.
- Repensar los roles de los docentes.

3. EL PROYECTO PRESENTADO POR EL AREA DE DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO

Desde nuestra área de conocimiento y siempre con el objetivo de acercar a nuestros estudiantes a la práctica del Derecho, a través de la solución de casos reales, vimos la oportunidad de aprovechar esta iniciativa de la UMH para apoyar las acciones de innovación docente, y de acuerdo con ello propusimos el proyecto denominado “La participación activa del estudiante en el proceso docente: creación de una base de datos de uso docente”.

Bajo este título se esconde un proyecto a largo plazo que tiene como objetivo principal involucrar a los estudiantes de nuestras asignaturas del Grado en Derecho, DADE y Relaciones Laborales, en la solución de casos extraídos de la práctica jurídica real. Este acercamiento se produce en dos etapas: una primera en el estudio y valoración de los datos que se ofrecen respecto a una situación privada internacional; y una segunda en la búsqueda de soluciones extraídas de la práctica. Esto es, soluciones que por analogía pueden encontrarse en los diferentes tipos de resoluciones (judiciales o no) emitidas por las autoridades españolas o europeas respecto a otros casos reales de igual calificación jurídica.

Con esta idea planificamos nuestras actividades como un proyecto de carácter transversal para todas las asignaturas que se imparten en nuestra área de conocimiento tanto en el Grado en Derecho (presencial y semipresencial), como en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y en doble Grado de Derecho y Administración de Empresas.

3.1. Objetivos generales

- Desde el punto de vista docente, se trata de involucrar a los estudiantes en la búsqueda de respuestas judiciales y administrativas a los casos prácticos planteados en clases.
- Logar que los estudiantes, a través del trabajo en equipo, y utilizando las herramientas de búsqueda de información disponibles en las TIC's, localicen y organicen las reso-



luciones que previamente han identificado para solucionar los supuestos reales que se les presentan en clases.

- A mediano y largo plazo, se trata de recopilar las diferentes resoluciones relativas a las materias objeto de estudio de las asignaturas del área, ordenadas de acuerdo con los contenidos de las unidades didácticas recogidas en los planes de estudio. Con esta información, debidamente ordenada y supervisada por los profesores del área, se creará una base de datos de uso docente y de acceso gratuito.

Metodología de trabajo

La metodología está integrada por una secuencia de acciones que son:

1. Selección de estudiantes que superan la asignatura por evaluación continua, siempre de forma voluntaria.
2. Presentación de los supuestos prácticos reales por temas de las asignaturas.
3. Indicaciones para la búsqueda de resoluciones judiciales y administrativas.
4. Volcado de la información.
5. Filtrado y organización de los contenidos de acuerdos con los criterios determinados por los profesores.
6. Evaluación sistemática de los estudiantes.
7. Evaluación final del proyecto en la parte que corresponda por cuatrimestre docente.
8. Estructuración de la base de datos.
9. Puesta en marcha de la base de datos desde un punto de vista funcional (resultado a largo plazo).

3.2. Objetivos específicos

Todas estas acciones están estrechamente vinculadas con que nuestros estudiantes sean capaces de:

- a. Promover la creatividad, innovación e iniciativa, aprendiendo sobre la solución de problemas reales.
- b. Promover enfoques de aprendizaje activo.
- c. Atender a la medición del aprendizaje en términos competenciales.
- d. Favorecer el aprendizaje personalizado enfocado a garantizar competencias Siglo XXI.
- e. Mejorar la empleabilidad y actualización de conocimiento y manejo eficiente de la información digital.



3.3. Desarrollo de la primera etapa de trabajo

El desarrollo de esta primera etapa fue exitoso. Se han cumplido los objetivos planteados ya que hemos logrado que los estudiantes se motivaran durante la impartición de la docencia y se involucraran de forma activa en la búsqueda de resoluciones judiciales y administrativas, relacionadas con los casos prácticos indicados por los profesores.²

El trabajo se realizó en dos etapas: en primer lugar, se les presentó a los estudiantes la propuesta para que aquellos que eligieran la evaluación continua, supieran que sus aportaciones a la solución de los casos prácticos reales serían archivadas para formar parte de esa futura base de datos. En un segundo momento, se desarrolló la búsqueda, según criterios jurídicos relativos a los temas de las asignaturas, de las resoluciones sobre concesión de nacionalidad española por carta de naturaleza (para Derecho de la Nacionalidad y la Extranjería) y resoluciones sobre Adopciones internacionales (para Derecho internacional privado).

Dificultades: la principal dificultad ha estado asociada al tiempo. Una vez que comenzamos a realizar las búsquedas para la solución de los casos, nos percatamos de que es necesario dotar de continuidad a las acciones más allá del período de ejecución del proyecto, dada la ingente cantidad de información relevante. Lo cual nos sirvió para replantear el mismo en el siguiente curso académico.³

El principal resultado de esta primera etapa —de tipo cuantitativo— fue la localización de más de 2000 resultados relativos a la concesión de nacionalidad española por carta de naturaleza y resoluciones sobre adopción internacional, así como que el total de estudiantes que participaron del sistema de evaluación continua generaron sus propios contenidos relacionados con los casos prácticos tratados en clases.

Pero desde un punto de vista cualitativo, esta primera etapa de trabajo nos sirvió para constatar el elevado interés de los estudiantes por participar de una dinámica cada vez más práctica de las clases, acercando el estudio a la realidad que genera la casuística, al mismo tiempo que iban asimilando los contenidos teóricos explicados en clases.

Es de destacar que los estudiantes fueron capaces de adquirir competencias en cuanto a la búsqueda de resoluciones jurídicas (cuestión clave para un profesional del ámbito jurídico y el asesoramiento experto), también respecto a la capacidad de trabajo en equipo y el fomento de las habilidades para organizar la información y asociar decisiones respecto a situaciones privadas internacionales.

2 En particular, 3 estudiantes (1º del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y 2º del Grado en Derecho) dedicaron parte de su tiempo de prácticas internas a la organización del contenido de las resoluciones que pasarán a formar parte de la base de datos de uso docente.

3 En el presente curso académico nos encontramos desarrollando la segunda fase del PIEU con la localización de resoluciones relativas a materias de Derecho internacional privado que versan sobre el estatuto personal de la persona física.

El resultado del trabajo quedó plasmado en el poster presentado en el marco de la II Jornada de Innovación Colaborativa, celebrada en nuestra Universidad.

Jornadas de Innovación Colaborativa en la UMH

JIC2018

28-29 de Junio 2018.

LA SOLUCIÓN DE CASOS PRÁCTICOS REALES POR PARTE DE ESTUDIANTES DE DERECHO Y RELACIONES LABORALES: CREACIÓN DE UNA BASE DE DATOS PARA USO DOCENTE.

Autores: Lerdys Saray Heredia Sánchez
Alfonso Ortega Giménez.
Profesores de Derecho internacional privado.
Universidad Miguel Hernández de Elche.

Ventajas de trabajar de forma práctica en la enseñanza del Derecho:

- Los estudiantes pueden graduar el tiempo y el modo que dedica a la solución de los supuestos prácticos.
- Al mismo tiempo, el resultado de su trabajo, siempre que sea evaluado de forma sobresaliente, formará parte de la base de datos con fines docentes que puede ser utilizada por otros estudiantes que cursen la asignatura.
- Ello es también un estímulo al trabajo individual de cada uno.

ETAPAS DE TRABAJO/ACCIONES DESARROLLADAS:

- SELECCIÓN DE LOS CASOS PRÁCTICOS REALES SOBRE DERECHO DE NACIONAL Y EXTRANJERÍA Y DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO.
- FORMACIÓN DE LOS EQUIPOS DE TRABAJO Y REPARTO DE TEMAS.
- ESTUDIO DE LA DOCUMENTACIÓN GENERADA.
- GENERACIÓN DE UN PRIMER BLOQUE DE CONTENIDOS ASOCIADOS A CADA UNA DE LAS ASIGNATURAS PARA LA CONFORMACIÓN DE LA BASE DE DATOS DE USO DOCENTE, COMO PRINCIPAL LOGRO/RESULTADO DEL PROYECTO.

Derecho internacional privado.	Grado en Derecho.	- Presencial - Semi presencial
Derecho de la Nacionalidad y la Extranjería.	Grado en Relaciones Laborales.	- Presencial - Semi presencial
Derecho internacional privado.	Doble Grado en Derecho y Administración de Empresas.	Doble Grado presencial

Objetivos del proyecto:
Con este proyecto, y más aún: con esta forma de trabajo, se pretende:

- Promover la creatividad e iniciativa, aprendiendo sobre la resolución de problemas reales.
- Promover enfoques de aprendizaje activo y más profundo.
- Atender a la medición del aprendizaje en términos competenciales.
- Rediseñar los espacios de aprendizaje para promover metodologías activas y más significativas en el aprendizaje.
- Promover el diseño de experiencias de aprendizaje semipresencial.

"La práctica educativa es todo esto: efectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio..."

Paulo Freire



4. CONCLUSIONES: IDEAS FINALES

El desarrollo e implementación de este proyecto ha sido beneficioso para todas las partes involucradas. Para los profesores, porque nos ha permitido interactuar con los estudiantes desde una perspectiva más cercana a la realidad de los supuestos que permiten apoyar la impartición de la docencia sobre la base de casos reales. Ello nos ha permitido alejarnos de la tradicional visión teórica y “teoricista” del Derecho y motivar a nuestros estudiantes en el proceso docente.

Desde el punto de vista del estudiantado, éstos han podido apreciar el carácter real y práctico de las materias tratadas en clases. Hemos valorado positivamente que cuando a los estudiantes se les vincula a actividades docentes que pueden perpetuarse en el tiempo, se sienten más motivados e interesados por las asignaturas.

En nuestro caso, con independencia de si se volviera a convocar esta línea de investigación o no, por parte de nuestra Universidad, continuaremos trabajando para crear una base de datos de uso docente para nutrir los contenidos prácticos de las asignaturas que impartimos.

En definitiva, como ideas finales podemos decir que:

1. Este proyecto involucra de forma totalmente activa a los estudiantes, ya que del resultado de su trabajo individual, o por equipos (cuando proceda) se verá nutrida la base de datos.
2. La metodología de trabajo empleada abandona la idea de la clase “clásica” en Derecho, enfocada en la teoría jurídica, a involucrar a los estudiantes en la faceta práctica desde la primera clase hasta el final.
3. Las asignaturas que se imparten en nuestra área de conocimiento son de final de carrera, por lo que de antemano nuestros estudiantes están motivados y comprometidos con el ejercicio profesional, que ya aprecian como un hecho cercano, por lo que involucrarles en acciones de este tipo les acerca a lo que puede ser parte de su actividad profesional real.

5. BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- COLINA VARGAS, A. Una mirada desde el pensamiento complejo a la apropiación de las TIC en la docencia universitaria, en *INNOVA Research Journal*, vol 2, Nº 8, 1, 2017, pp. 374.384.
- DELGADO GARCÍA A.M. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coords.), *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes*, UOC, 2018.
- LORENZO LLEDÓ, G. “Diseño de un modelo de competencias TIC en la docencia universitaria”, en TORTOSA YBAÑEZ, M.T, ALVAREZ TERUEL, D. y PELIN BUADES, N. (Coords.):



VIII Jornades de Xarxes d' Investigació en Docència Universitària: noves titulacions i canvi universitari, Edi. Universidad de Alicante, 2010.

PANIZA FULLANA, A., FERRER TAPIA, B., AIGE MUT M.B., VAGUER FERRER, F. y MONSERRAT SANCHEZ-ESCRIBANO, M.I.: "La formación interdisciplinar de los futuros profesionales del Derecho a través de las TIC", en ROIG-VILA R. (Coord.) *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, Octaedro, 2016, pp. 2872-2881.



CAPÍTULO 8

EL AULA JURÍDICA INVERTIDA

Esther ALBA FERRÉ
Prof. Dra. de Derecho Civil.
Universidad Europea de Madrid

Lidia MORENO BLESÁ
Prof. Dra. de Derecho Internacional Privado.
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN: La metodología de Flipped Classroom permite fomentar el aprendizaje autónomo de los alumnos a través del “aula invertida” y será de aplicación a una enseñanza basada más en un enfoque tradicional, como la del Derecho. Al aula universitaria se la califica de invertida porque pretende dar una orientación práctica a la enseñanza en el aula y fomentar un aprendizaje por los alumnos de los contenidos teóricos de las asignaturas fuera de la misma. Será importante resaltar los diferentes roles que deberán asumir el alumnado y el profesor con esta metodología. El hecho de utilizar el Flipped Classroom supone aplicar dinámicas y herramientas virtuales que facilitan el conocimiento teórico y práctico de las materias de Derecho Internacional Privado y Derecho Civil del Grado en Derecho. Además, si el aula invertida se combina con los beneficios de la Gamificación, se conseguirá que los alumnos aprendan jugando y estén más motivados. Se describirán una serie de juegos jurídicos (crucigramas, sopas de letras, familias semánticas o trivial, entre otros) que fomentan el aprendizaje de una manera más lúdica generando el Learning by playing. Así mismo, se darán a conocer dos de las herramientas virtuales (el Screencast y el *Kahoot*) que han tenido más acogimiento por el alumnado de Derecho. La clave del éxito del aula jurídica invertida estará no sólo en utilizar metodologías activas, sino en combinar esta metodología con la Gamificación y con el uso de las TIC, buscando siempre el aprendizaje eficaz y efectivo de todos los operadores implicados en la docencia.

PALABRAS CLAVE: Flipped Classroom; gamificación; metodologías activas; Derecho Internacional Privado; Derecho Civil.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del Derecho, que siempre ha sido calificada de tradicional, se está adaptando al uso de nuevas metodologías activas, con la intención de hacer las asignaturas más atractivas y motivadoras para los alumnos. Con este objetivo se describirá un plan de acción que se ha puesto en marcha en el Grado en Derecho y, en concreto, en las asignaturas de Derecho Civil y Derecho Internacional Privado, tendente a conseguir que el aula jurídica se convierta en un aula activa e incluso invertida, gracias a la metodología activa del *Flipped Classroom*.



El formato clásico de la enseñanza universitaria, se basaba en que el profesor explicaba en cada sesión el contenido teórico de las asignaturas, siendo el docente la pieza esencial del entramado académico, al ser el transmisor principal del conocimiento y erigirse en protagonista indiscutible de la consecución del aprendizaje. Por su parte, el alumno, fuera del aula, debía realizar las actividades prácticas. Sin embargo, el *Flipped Classroom* tiene como esencia invertir el orden tradicional del aprendizaje. De tal forma que los alumnos realizan el estudio y tratamiento de la teoría de manera autónoma para poder en el aula, y bajo la guía del profesor, realizar actividades prácticas¹.

Se pretende dar a conocer los beneficios que tiene combinar el *Flipped Classroom* con la gamificación. Realmente esta técnica de aprender jugando no es más que una herramienta que fomenta la motivación. La gamificación será considerada un vehículo más de esta metodología que fomenta la conversión de las clases en prácticas, realizando juegos. Si a la gamificación le sumamos nuevas aplicaciones tecnológicas, conseguimos no solo invertir la clase jurídica, sino convertirla en un centro de aprendizaje, acercándonos más a la realidad digital del alumno. Así logramos que las tecnologías, que ya forman parte de la realidad social, estén incluidas y presentes también en la Universidad.

2. FLIPPED CLASSROOM VERSUS ENSEÑANZA TRADICIONAL DEL DERECHO

La enseñanza tradicional del Derecho se fundamenta en una explicación más teoría que práctica. Ello hace que las clases sean poco dinámicas y muy teóricas, faltando tiempo para la implantación de todo el programa de las asignaturas. Los docentes se encuentran con algunos alumnos que no saben cómo obtener el conocimiento, ante la información recibida, ni cómo proceder a una correcta gestión de toda esta información. Añadido a ello, muchos estudiantes no tienen suficientemente desarrollada la competencia de trabajo en equipo ni la habilidad de reflexión, lo que hace que actúen de manera pasiva en su propio aprendizaje.

Ante esta situación, los profesores del Grado en Derecho debían poner en marcha un plan de acción en el que el centro de la estrategia consistiera en aplicar la metodología acti-

1 Sobre las alternativas a las metodologías docentes tradicionales, se puede consultar la obra de BENITO, A. y CRUZ, A.: *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Editorial Narcea. Madrid, 2007, pp. 15 – 19. En concreto, las autoras señalan que la irrupción del proceso de convergencia europea en la enseñanza implica un cambio de paradigma en el planteamiento de la enseñanza que viene desarrollándose en las Universidades, de tal forma que las metodologías activas deben ir más allá de la clase magistral y permitir la generación del conocimiento frente a la habitual transmisión del mismo. Lo que, además, debe ir acompañado de un cambio en el rol que ocupaba hasta ahora el estudiante, ya que en estos momentos el alumno tiene un papel protagonista, puesto que es él (guiado y motivado por su profesor) quien se enfrenta al reto de aprender y asume un papel activo en la adquisición del conocimiento.



va del *Flipped Classroom*², para lograr un aprendizaje experiencial. La utilización del *Flipped Classroom* en el aula ponía de manifiesto una clara diferencia con el método tradicional³. Según este último, el profesor era el transmisor del conocimiento, siendo el estudiante el que tomaba notas (los clásicos apuntes) y seguía los consejos del profesor. Por lo tanto, la teoría era impartida por el profesor en el aula y los alumnos realizaban las actividades prácticas al terminar cada sesión y fuera de ella⁴.

Con la metodología del aula invertida el profesor es el que da las instrucciones de cómo se debe trabajar fuera del aula, utilizando para ello videos, *website* o manuales. El estudiante trabaja y correlaciona la teoría con la práctica en el aula, demostrando que sabe aplicar los conceptos aprendidos. Durante la clase el profesor da apoyo, orientando y resolviendo dudas al acercarse a cada grupo de trabajo. Así, comprueba la evolución del trabajo que los alumnos están realizando y las soluciones que están diseñando a los diferentes problemas planteados⁵. En definitiva, se trata de que a los docentes les inspiren las clases de las que los estudiantes hablan no sobre lo mucho que tienen que recordar, sino sobre cuánto llegan a entender y, como resultado, a recordar⁶.

Los momentos claves del *Flipped Classroom* (conocidos como *out of class* e *in class*⁷) se van a explicar con un ejemplo de aplicación de esta metodología en la asignatura de Derecho Civil.

- 2 Vid., ALMENDROS GONZÁLEZ, M.A.: Manual práctico para una metodología de aprendizaje activo en las ciencias jurídicas-sociales. Técnica AVICAM. Granada, 2017, p. 10 cuando nos recuerda que la utilización de metodologías activas de aprendizaje complementarias a la lección expositiva presenta las siguientes fases interdependientes: planificación, desarrollo o ejecución y evaluación.
- 3 Aunque se haya observado una clara diferenciación entre ambos sistemas, se recomienda combinar la enseñanza tradicional del Derecho con las metodologías activas. Es importante generar rupturas en el aprendizaje y se puede seguir dando una excelente clase magistral junto a una visión práctica de la asignatura correspondiente, utilizando el sistema de enseñanza invertido.
- 4 Para entender lo que significa un aula invertida o “clase al revés” se puede tener en cuenta la opinión de BERGMANN, J. y SAMS, A.: Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar. SM. España, 2014, p. 29 cuando establece que “En esencia, el modelo de la “clase al revés” es hacer en casa lo que tradicionalmente se hace en el aula, y lo que comúnmente se hace en casa como deberes, se realiza en el aula”, aunque nos recuerda que es algo más que esto.
- 5 Se debe destacar los diferentes roles que asume el profesor según que utilice una enseñanza tradicional o la metodología del *Flipped Classroom*. El rol tradicional del profesor en la enseñanza del Derecho se centra en la transmisión de conocimientos teóricos y él será el centro de dicha enseñanza. Sin embargo, el rol del profesor en el aula invertida es de mero guía ya que el centro del aprendizaje lo asumen los alumnos, poniendo en práctica todo lo aprendido. Esto conlleva un claro beneficio ya que el profesor consigue una mayor motivación frente a la pasividad del alumnado propio del sistema tradicional.
- 6 En este sentido, se manifiesta BAIN, K. Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Editorial PUV. Valencia, 2007, p. 20.
- 7 Gráficamente el *Flipped Classroom* se puede representar como una serpiente con tres altibajos que comprenderían la actuación fuera del aula, en el aula y, por último, otra vez fuera del aula. Al prin-



El momento de trabajo fuera del aula, se corresponde con la fase en la que el alumno debe buscar información antes de la sesión⁸, aclimatándose a nuevos conceptos y a una terminología que puede obtener gracias a las fuentes de información disponibles. Deben tomar notas y responder a las cuestiones que serán objeto de discusión posteriormente. En concreto, y antes de plantear la solución de un caso sobre emancipación, los alumnos fuera del aula tuvieron que analizar los conceptos fundamentales relacionados con esta materia. El profesor planteó una serie de preguntas de reflexión sobre la teoría, que los alumnos en grupos de trabajo debían traer contestadas a la siguiente sesión⁹. Esta labor de búsqueda es continua, ya que después de la sesión en el aula, los alumnos deberán seguir chequeando el significado de los conceptos y aplicándolos correctamente para presentar la solución del caso de manera fundada.

La sesión en el aula es la que está destinada a aplicar los conceptos aprendidos a una actividad práctica. Los estudiantes exploran los nuevos conceptos a través de actividades de aprendizaje, incluyendo discusiones e interacciones con el profesor¹⁰. Se plantea un caso en el que un supuesto cliente se quiere emancipar y se pregunta a los alumnos si lo puede hacer, si puede comprar un coche, si puede casarse con su novia, entre otras cuestiones. Para la resolución del caso, se implementaron las tres fases esenciales del método del caso:

- Primero: cada alumno, de manera individual, debía identificar las personas con sus datos del estado civil y realizar un cronograma jurídico que reflejase los hechos y las fechas esenciales del caso. Una vez leído correctamente el caso y reflejado en un mapa conceptual, el alumno debía intentar dar solución al mismo.
- A continuación: en pequeños grupos, los alumnos intercambiaron las soluciones individuales que cada uno había planteado y llegaron a un consenso cuando las soluciones no eran homogéneas.
- Por último: en gran grupo, esto es, todos los alumnos, resolvieron el caso. El profesor ayudó a solucionar las dudas, tanto teóricas como prácticas, sobre la emancipación. Hasta este momento, el profesor había ido guiando a los alumnos hacia la solución correcta pero no la había compartido con ellos.

cipio y fuera del aula los alumnos preparan la participación en sus clases prácticas, para luego en el aula aplicar los conceptos aprendidos a la actividad y terminar fuera del aula otra vez chequeando el entendimiento y extendiendo su aprendizaje a un caso.

- 8 Es cierto que el profesor ha facilitado diverso material o recomendado manuales donde apoyarse para la búsqueda de la información solicitada. Siempre se aconseja el uso del Código Civil y de Jurisprudencia cuando se deba resolver el caso.
- 9 Algunas de las preguntas de reflexión ante la emancipación fueron las siguientes: ¿qué es la emancipación?, ¿cuándo nos podemos emancipar?, ¿qué requisitos establece nuestro Código Civil en la emancipación?, ¿qué es la emancipación por vida independiente?, ¿qué efectos produce la emancipación? y ¿qué puede hacer y no hacer el emancipado?
- 10 Recordad que ésta es la primera sesión presencial donde los alumnos van a resolver un caso sin que el profesor haya dado conceptos teóricos de la materia.



Una vez analizada la aplicación de esta metodología y ante cualquier plan de acción, siempre el docente debe plantearse si esta actuación ha sido la correcta. Pueden surgir dudas sobre si los alumnos, fuera del aula, habían visto y estudiado todos los materiales proporcionados, pero la calidad de las actividades prácticas arrojó una respuesta afirmativa en este sentido. Es cierto que todo esfuerzo y toda novedad conlleva un aumento en la motivación, tanto del alumno como del profesorado, aunque se puede observar cierta resistencia al cambio por parte del profesorado y mayor dificultad a la hora de evaluar la metodología en su conjunto. A pesar de estas cuestiones, hay de destacar beneficios tanto para el profesor como para el alumno en el uso de esta nueva metodología:

- Los profesores han tenido más tiempo para estar con los alumnos. Ello mejora y construye buenas relaciones interpersonales y se fomenta la motivación intrínseca y extrínseca de los alumnos¹¹.
- Los alumnos controlan su aprendizaje ya que ven las lecciones y los conceptos de manera autónoma, asumiendo más responsabilidad y compromiso ante el conocimiento de las asignaturas.
- Se crea un ambiente colaborativo en el aula, donde se dan más opciones a la resolución de los problemas y se fomenta la capacidad de análisis crítico.

Conocidas las ventajas del *Flipped Classroom*, se pretende, a continuación, demostrar que las mismas pueden verse mejoradas si se utilizan técnicas de gamificación en el aula universitaria.

3. LA GAMIFICACIÓN JURIDICA

Aunque la Gamificación se suele utilizar en el ámbito empresarial como estrategia de motivación de los trabajadores, ya es tradicional su uso en otros sectores, como el de la Educación¹². La gamificación es la aplicación del juego, de sus elementos esenciales y

11 FERNÁNDEZ, I.: Guía para la convivencia en el aula. Wolters Kluwer, SA. Madrid, 2018, pp. 30 y 31 define la motivación intrínseca como la que "... se da cuando el sujeto está interesado por el tema o la actividad que realiza" y la motivación extrínseca tiene que ver "... con los estímulos externos al propio sujeto y a la tarea misma".

12 El informe final "Estudio 2012.Gamificaciónexpectativas y grado de adaptación en España" está disponible en <http://es.slideshare.net/mobile/rosabermejo/estudio-2012gamificacionspanishversion> (fecha de consulta: 29 de abril de 2019). Desde 2010 el proyecto Game Marketing acerca la Gamificación a empresas, instituciones y organizaciones para conseguir que clientes, usuarios y empleados participen como nunca, antes, se ha conseguido gracias a la utilización de mecánicas de juego. En España esta técnica se ha empezado a desarrollar en el 2011 con el objetivo de "... hacer cualquier actividad más atractiva y emocionante, mediante el desarrollo de comportamientos deseados". *Vid.*,



principios en contextos donde no se suele utilizar dinámicas de este tipo. Se utilizarán recompensas dirigidas a obtener logros y aprendizaje a la vez.

Los elementos de la gamificación son:

- El logro que será nuestro aprendizaje con insignias y premios que serán los puntos obtenidos por la contestación correcta a las preguntas planteadas¹³.
- La socialización que se logrará con juegos cooperativos y compartiendo los resultados obtenidos.
- El compromiso constante durante la realización del juego, que desarrollará las habilidades y competencias de las asignaturas.

Describiremos a continuación algunos de los juegos jurídicos que más éxito han tenido entre nuestros alumnos.

3.1. Los crucigramas o sopas de letras

En la asignatura de Resolución Extrajudicial de Conflictos del Grado en Derecho se realizó un crucigrama con el objeto de que los alumnos, a través de las técnicas de gamificación, pudieran demostrar la comprensión de los conceptos más importantes.

El profesor elaboró el crucigrama¹⁴, incorporando una ilustración que pretendía asemejar el juego a uno real. Se incluyeron una serie de aclaraciones para ayudar a conocer cuándo las palabras son horizontales o verticales. En este sentido, se indicaba que cuando el número estaba situado en la esquina superior izquierda de la casilla, se trataba de una palabra en horizontal. Si el número estaba situado en la esquina superior derecha, la dirección sería vertical.

Es importante tener en cuenta, para la fácil cumplimentación por el alumno de este crucigrama, que la casilla con el número indica el lugar para la primera letra de la palabra. Se hace una última advertencia, resaltando que algunas palabras, como se indica en las claves, deberán escribirse al revés y otras no están completas. Así mismo, la parte de la palabra que no debe escribirse en el crucigrama está en la clave.

en relación con la gamificación en la Universidad CONTRERAS, R. y EGUÍA, J.: Gamificación en aulas universitarias. Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2016.

13 TEIXES, F.: *Gamificación. Motivar jugando*. UOC, SL. Barcelona, 2015, p. 64 entiende que en los juegos o sistemas gamificados los logros o *achievements* "... se pueden exponer como representaciones reales o virtuales de que se ha conseguido un objetivo. A menudo los logros están bloqueados (*locked* en inglés) y no se desbloquean (*unlock*) hasta que se han llevado a cabo una serie de acciones que materialicen un éxito".

14 *Vid.* El anexo con el crucigrama, en el epígrafe número 6 de este trabajo.



Después de las aclaraciones, aparecen las claves de cada una de las palabras horizontales y verticales para que los alumnos ejerciten su ingenio y dediquen un tiempo a reflexionar sobre cuál es la palabra correcta en cada casilla.

3.2. Las familias semánticas

Si queremos que los alumnos demuestren a través del juego la comprensión de lo explicado, puede ser interesante que practiquen con las actividades de relación que hemos calificado de “familias semánticas”. Los alumnos deben establecer la conexión que exista entre las palabras claves y los conceptos. En este caso, los alumnos deben relacionar palabras claves que aparecen desordenadas y enmarcadas en un cuadro superior con los conceptos con los que guardan algún vínculo. Esas palabras claves son normalmente la esencia de la definición del concepto. No sólo se busca esta relación conceptual, sino que la misma debe ser explicada y, para ello, los alumnos deberán completar una tabla con el concepto, la palabra clave y la fundamentación jurídica de esta familia semántica.

La dinámica puede ser incluso más sencilla y se pueden fijar dos listados de conceptos, unos numerados con letras y otros con números. A los alumnos se les pide al final de una sesión que demuestren que saben interrelacionar cada concepto. En esta imagen se puede observar un juego de familias semánticas utilizado en la clase de Derecho Civil IV:

FAMILIAS SEMÁNTICAS



Relacionada la lista numérica con la lista alfabética creando parejas correctas:

1. APODERADO
 2. SIMULACIÓN
 3. RESERVA MENTAL
 4. ERROR EN IDENTIDAD
 5. PERVIVENCIA DE VÍNCULO MATRIMONIAL ANTERIOR
-
- A. ERROR OBSTATIVO
 - B. VOLUNTAD EXTERNA DE LOS DOS NO COINCIDE CON VOLUNTAD INTERNA
 - C. VOLUNTAD EXTERNA DE UNO NO COINCIDE CON VOLUNTAD INTERNA
 - D. MATRIMONIO POR PODER
 - E. IMPEDIMENTO ABSOLUTO



Se puede destacar que la agilidad de este juego potencia unos efectos muy positivos en los alumnos y garantiza al profesor que se ha aprendido en el aula.

3.3. El trivial

En la gamificación, hay que diferenciar entre mecánicas de juego y dinámicas de juego. Las mecánicas de juego son aquellas reglas que consiguen que la actividad se asimile a un juego o a una actividad lúdica, pues consiguen la participación y el compromiso por parte de los usuarios a través de una sucesión de retos y barreras que han de superar. La mecánica elegida en este caso es el trivial.

Sin embargo, las dinámicas de juego son aquellos aspectos y valores que influyen sobre cómo la persona percibe la actividad y que deben ser seleccionados según el propósito que se persiga. Es decir, son aquellos aspectos y valores que se desean añadir a la actividad para que ésta se asimile a una experiencia lúdica o de ocio, pues se refieren a las motivaciones intrínsecas que nos impulsan a seguir jugando. Es con las mecánicas de juego con las que se consigue despertar y avivar esas motivaciones en los usuarios. En el trivial hemos elegido la dinámica de la competición porque es la práctica de un juego que tiene como resultado una clasificación de los participantes. La comparación con los demás es una fuente de motivación para muchos jugadores.

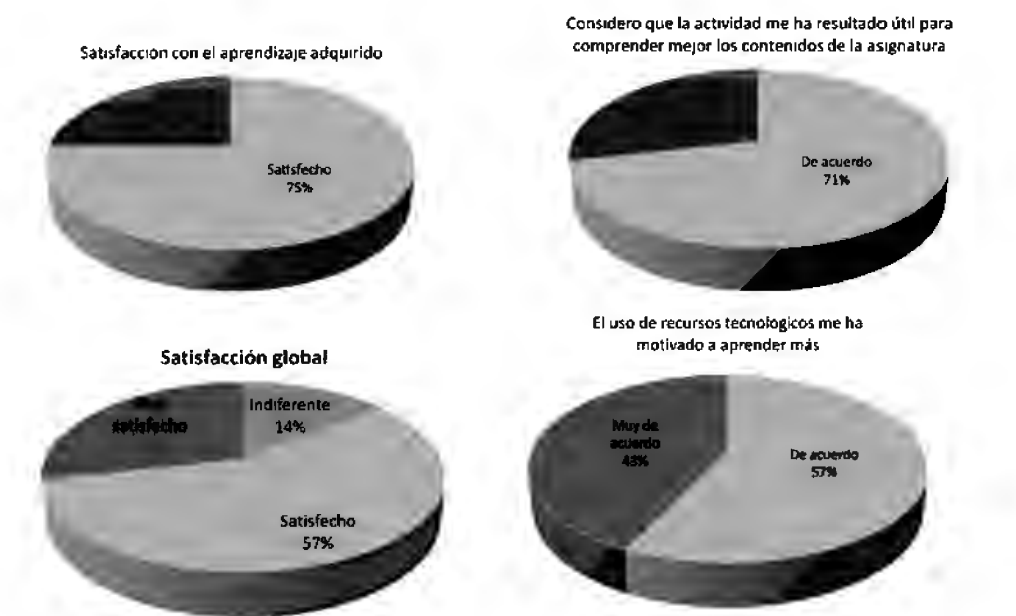
Los objetivos que buscamos con este juego son:

- Incrementar los resultados de aprendizaje con realidad aumentada.
- Aprender jugando.
- Enseñar de forma totalmente interactiva.
- Incrementar la motivación y las ganas de aprender.
- Comprobar unos conocimientos teórico-prácticos por niveles o cursos.
- Conocer el nivel de actualización y asimilación de contenido por los alumnos.
- Fomentar el desarrollo de competencias (trabajo en equipo, el auto aprendizaje ...).
- Ayudar a la preparación y repaso de la evaluación de las asignaturas, al constituir verdaderos simulacros de pruebas de evaluación tipo test.

La Universidad Europea de Madrid ha desarrollado un trivial con realidad aumentada donde se debe seleccionar, primero, la Facultad con la que se quiere jugar y, después, la posibilidad de jugar un solo jugador o multijugadores. Este juego permite conocer estadísticas y logros de cada alumno. Uno de los rasgos diferenciadores e innovadores del trivial es que incluye un *feedback* automático al alumno relacionado con la pregunta correcta. Si la elección del alumno ha sido incorrecta, se pretende que el juego le dé una información breve de cómo sería correcta. De esta manera conseguimos mantener una implicación relevante del alumno durante todo el juego, ya que de manera inmediata consigue entender lo que se va tratando.



De una muestra de un total de 26 alumnos de la asignatura de Derecho Internacional Privado en el Grado en Derecho, se detectó en las encuestas de satisfacción realizadas que el alumno se encuentra satisfecho en un 75% en relación al ítem de satisfacción con el aprendizaje adquirido, un 71% en relación con la consideración de que la actividad ha resultado ser útil para comprender mejor los contenidos de la asignatura, un 57% está satisfecho en relación con la satisfacción global y un 57% que están de acuerdo con que el uso de tecnologías le ha motivado a aprender más. Estos datos se observan en las siguientes graficas:



Podemos concluir destacando los beneficios de la gamificación que conseguimos con el trivial:

- Aumenta la participación y la interacción.
- Convierte cualquier actividad en algo divertido.
- *Feedback* constante.
- Abanico de incentivos y motivación.
- Superación personal.
- Potencia la creatividad.

Es el momento de demostrar que si a la ecuación resultante del uso de *Flipped Classroom* y gamificación le sumamos las herramientas tecnológicas podemos conseguir grandes beneficios en la enseñanza del Derecho. Describiremos dos de las Tic que más beneficios han aportado y cómo se han aplicado en las asignaturas implicadas.



4. NUEVAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS: EL SCREENCAST Y EL *KAHOOT*

La combinación de aula invertida con el uso de nuevas tecnologías ha conllevado la utilización del Screencast y el *kahoot* en el ámbito jurídico¹⁵. Estas herramientas son de acceso gratuito y de fácil funcionamiento. Sin embargo, cubren objetivos diferentes y logran desarrollar también distintas competencias.

El Screencast es una herramienta que aprovecha los beneficios del video y del audio. Puede ser utilizada tanto por el profesor como por el alumno. El profesor puede grabar las instrucciones que da a los alumnos para buscar información fuera del aula invertida o para explicar una actividad evaluable. Los alumnos pueden grabar con esta herramienta el resultado de dichas búsquedas o presentar las actividades prácticas con este formato. Los alumnos que han utilizado el Screencast han desarrollado sus habilidades de comunicación oral y así mismo, su creatividad a la hora de presentar los resultados de su aprendizaje.

El *Kahoot* es una herramienta de gamificación, que simula un test de conocimiento y que se usa a través de los dispositivos con acceso a internet, tales como Smartphone, tabletas, ordenadores, etc. El profesor deberá incluir las preguntas con distintas opciones de respuesta. Serán los alumnos los que deben jugar y marcar la respuesta que consideran correcta. Esta aplicación permite conocer qué alumnos están jugando y cuál de ellos ha obtenido más aciertos y acaba siendo el ganador. Este juego es un claro motivador del aprendizaje y potencia la competencia entre los alumnos. El profesor puede utilizar esta herramienta para comprobar lo aprendido por los alumnos después de una sesión teórica o para repasar los conceptos fundamentales de la asignatura.

5. CONCLUSIONES

En general, los alumnos universitarios se encuentran acostumbrados a un sistema de enseñanza pasivo. Sin embargo, el Espacio Europeo de Educación Superior requiere del uso de metodologías activas como *el Flipped Classroom* y de un alto grado de autonomía de aprendizaje

El éxito en la enseñanza del Derecho será combinar la metodología activa del *Flipped Classroom* con las técnicas de gamificación y con las herramientas tecnológicas de acceso libre. Los alumnos tendrán un mayor y mejor aprendizaje, aumentando su motivación interna y externa. Los profesores tienen más recursos para lograr los objetivos y las competencias de sus asignaturas.

15 Estas herramientas están disponibles en <https://screencast-o-matic.com> y en <http://kahoot.com> (fecha de consulta: 25 de abril de 2019).



El aula jurídica invertida es el espacio adecuado para que el propio alumno *out class* aprenda conceptos de la materia y demuestre su aprendizaje aplicándolos en la resolución de un caso o actividad práctica. En cada sesión, ahora el profesor podrá tener más tiempo para conocer al alumno, resolver sus dudas y garantizar con juegos jurídicos su aprendizaje real. Los crucigramas, las familias semánticas o el trivial son algunos de estos juegos con los que el Derecho puede ser aprendido de manera diferente pero siempre buscando el aprendizaje. Estas actividades innovadoras tienen una suerte de beneficios en nuestros alumnos, al conseguir un refuerzo positivo en el estudio de la asignatura que les permite interactuar y aprender jugando.

Si a la gamificación en un aula invertida le sumamos las nuevas herramientas tecnológicas como el Screencast o el *kahoot*, conseguimos implementar el uso de la tecnología en la Universidad y acercarnos a la era digital en la que viven nuestros alumnos. En cada aula jurídica invertida el alumno demuestra que ha entendido, divirtiéndose y compitiendo con sus compañeros a través de las nuevas tecnologías. De tal forma que conseguimos también que desarrolle competencias necesarias para actuar desde la Universidad como un verdadero abogado, trabajando en equipo, compitiendo con otros y exponiendo de manera oral las soluciones a los casos planteados.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALMENDROS GONZÁLEZ, M.A.: *Manual práctico para una metodología de aprendizaje activo en las ciencias jurídicas-sociales*. Técnica AVICAM. Granada, 2017.
- BAIN, K. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Editorial PUV. Valencia, 2007.
- BENITO, A. y CRUZ, A.: *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Editorial Narcea. Madrid, 2007.
- BERGMANN, J. y SAMS, A.: *Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. SM. España, 2014.
- CONTRERAS, R. y EGUÍA, J.: *Gamificación en aulas universitarias*. Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, 2016.
- FERNÁNDEZ, I.: *Guía para la convivencia en el aula*. Wolters Kluwer, SA. Madrid, 2018.
- TEIXES, F.: *Gamificación. Motivar jugando*. UOC, SL. Barcelona, 2015.

7. ANEXO: CRUCIGRAMA SOBRE RESOLUCIÓN EXTRAJUDICIAL DE CONFLICTOS

Resuelva el siguiente crucigrama, teniendo en cuenta las siguientes aclaraciones: el número situado en la esquina superior izquierda de la casilla indica que se trata de una palabra en *horizontal*. Si el número está situado en la esquina superior derecha, la dirección



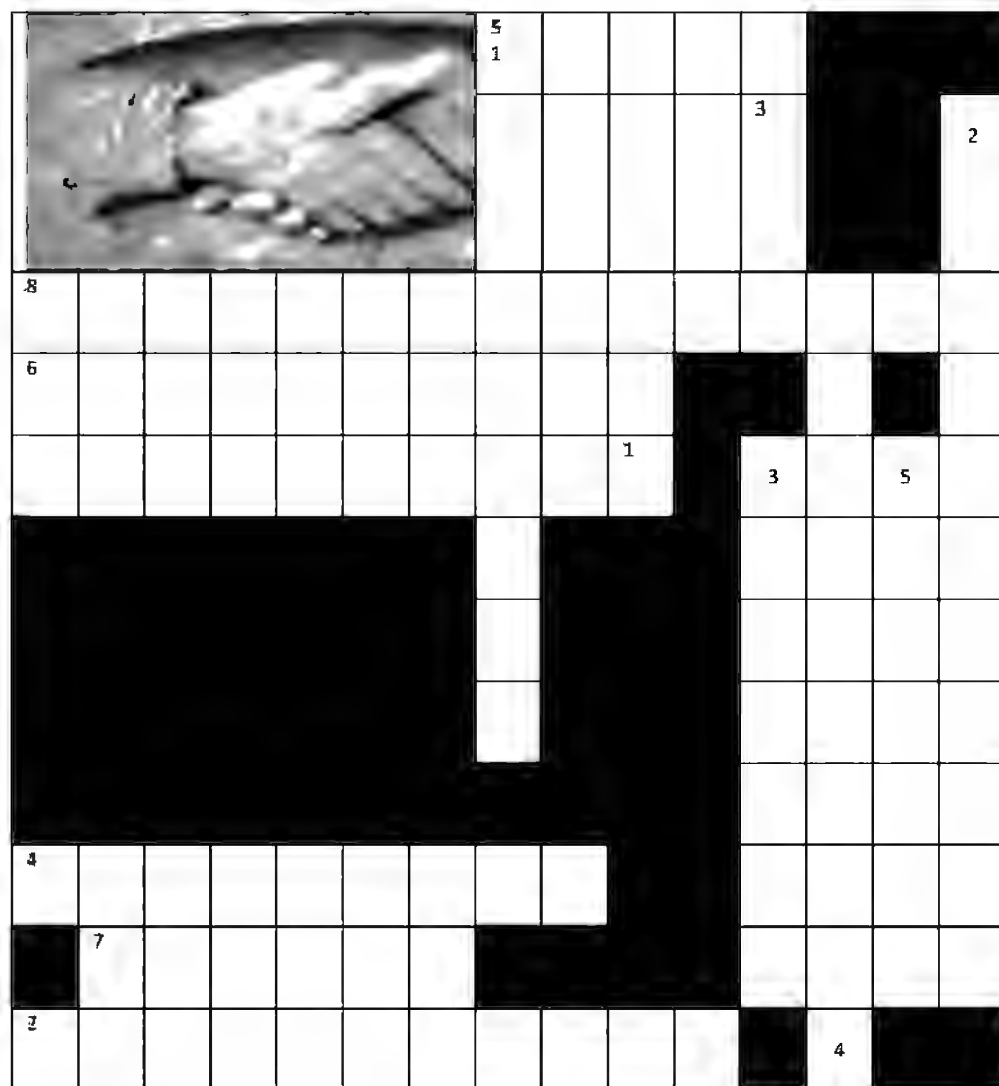
será *vertical*. La casilla con el número indica el lugar para la primera letra de la palabra. Cuidado: algunas palabras, como se indica en las claves, deberán escribirse al revés y otras no están completas (la parte de la palabra que no debe escribirse en el crucigrama está en la clave).

Horizontales:

- 1) Qué nombre recibe el método extrajudicial de resolución de conflictos, caracterizado por la respuesta natural de la persona que ha sido perjudicada y que busca la reparación del daño, poniendo en marcha sus propias consideraciones emocionales. [al revés].
- 2) Cómo se denomina al mecanismo que consigue la superación de la controversia mediante la declaración de voluntad de los sujetos implicados en la misma.
- 3) Qué sujeto debe manifestar su renuncia para que la resolución del litigio se produzca por la declaración de voluntad de uno solo de los participantes en el conflicto <de-man-...>. [al revés].
- 4) Tipo de autocomposición del litigio a través de la ayuda de un tercero.
- 5) Nombre que recibe la resolución por la que se pone fin a un procedimiento de arbitraje.
- 6) Clase de conciliación que sigue regulándose en la Ley de Enjuiciamiento Civil de 1881.
- 7) Para que se produzca la transacción, los sujetos implicados en la controversia necesitan celebrar un <....-to>.
- 8) Cuando un mecanismo de resolución extrajudicial de conflictos utiliza códigos de conducta para regular la actuación de los sujetos, qué denominación recibe.

Verticales:

- 1) Ejemplo de autotutela en derecho penal <..... defensa>
- 2) Qué nombre recibe la fórmula que pone fin al litigio a través de la declaración de voluntad de uno solo de las participantes en el conflicto <autocomposición.....>.
- 3) Sistema de resolución extrajudicial de litigios caracterizado por otorgar a un tercero la decisión del problema <.....-je>.
- 4) En la ejecución forzosa del laudo, los órganos encargados de la misma deben serlo <.....-ón>. [al revés].
- 5) Cuando los arbitrajes de derecho hayan de resolverse por un árbitro único, se exige que éste tenga una determinada condición.





CAPÍTULO 9

BLENDED LEARNING Y VÍDEO: HERRAMIENTAS PARA LA PREPARACIÓN DE DEBATES SOBRE GLOBAL ISSUES

Rosa CURRÁS MÓSTOLES

Profesora Legal English

Facultad de Derecho. Universidad Católica de Valencia

María Pilar ASENSIO-MANRIQUE

Senior Lector Department of Spanish and Portuguese

McMillan Center. Yale University

María ESCRIVÁ BELTRÁN

Profesora Economía

Facultad de Derecho. Universidad Católica de Valencia

Alberto Delfín ARRUFAT CÁRDAVA

Profesor Derecho Internacional

Facultad de Derecho. Universidad Católica de Valencia

RESUMEN: Una de las competencias transversales del Grado en Derecho es la comunicación oral, según la cual los estudiantes deben aprender a exponer verbalmente una argumentación jurídica manejando las técnicas básicas de la oratoria. Estos ejercicios de oratoria permiten a los estudiantes acercarse a la realidad de su futuro como juristas. El Derecho Internacional, por su elevada diversidad y necesidad de adaptación a las exigencias negociadoras, resulta óptimo para ponerlas en práctica. Dado el entorno laboral globalizado, es de vital importancia desarrollar estas competencias y capacidades tanto en la lengua materna (L1) como en inglés como lengua extranjera (L2), para lo cual el debate resulta una herramienta idónea ya que implica la combinación de aspectos lingüísticos como de estrategias cognitivas (KRIEGER, 2005).

Este trabajo presenta el uso del debate como herramienta de mejora de competencias en L2, y cómo el video se revela como recurso didáctico con variadas implicaciones pedagógicas dentro del aula para ayudar a lograrlas. El objetivo del presente artículo es abordar el uso del video como herramienta didáctica desde una perspectiva multidisciplinar, –la enseñanza de las competencias en lengua extranjera y las actividades de debate en los estudios de Derecho–, para la preparación de un ejercicio de debate entre estudiantes de dos facultades de Derecho, una española y una estadounidense.

PALABRAS CLAVE: TICs; debate; ESL; *blended learning*; Derecho Internacional.



1. INTRODUCCIÓN

El entorno educativo determinado por la declaración de Bolonia y la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) genera la necesidad de buscar e implementar nuevas metodologías didácticas para favorecer la enseñanza de calidad donde el estudiante es el centro y no solo recibe conocimientos, sino que ha de desarrollar una serie de habilidades, capacidades y competencias que le capaciten para el desempeño profesional.

Más concretamente en el ámbito del Grado de Derecho, los estudiantes deben adquirir, entre otras competencias generales y específicas, el desarrollo de la oratoria jurídica, la capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio, el desarrollo de una dialéctica y argumentación jurídica tal y como se indica en el Libro Blanco del título del Grado de Derecho de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA).

El entorno discusivo en el que se negocia y se aplica el Derecho Internacional exige que, aquellos que tengan interés en aprenderlo y desarrollarlo profesionalmente, deban tener bien aprehendidas las herramientas de la argumentación y la disuasión. Un buen conocimiento de la diversidad cultural y de las buenas prácticas del discurso permite mantener la firmeza de las posiciones reduciendo el riesgo de conflicto.

Además de estas competencias y dado el entorno internacional en el que nos encontramos, los estudiantes han de ser competentes no solo en su lengua materna, sino también en una segunda lengua (L2).

En un entorno globalizado como el actual, donde no hay fronteras profesionales y el inglés se erige como lengua oficial, los alumnos han de adquirir estas competencias no solo en su lengua materna, sino también en inglés.

El presente trabajo tiene como finalidad presentar la utilización del vídeo y de los ejercicios de debate en el aula como herramientas educativas para el desarrollo de la dialéctica y la argumentación jurídica en inglés como segunda lengua (*English as a Second Language*, en adelante ESL), utilizando la metodología *blended learning*. El artículo consta de las siguientes secciones: en la segunda sección, se desarrolla el marco teórico, la sección tercera presenta la experiencia y, finalmente, la cuarta sección concluye con los hallazgos extraídos de este estudio.

2. MARCO TEÓRICO: BLENDED LEARNING, TICS, VIDEO Y DEBATE

Las tecnologías de información y comunicación (TICs) se han convertido en herramientas indispensables en la enseñanza universitaria, no solo porque su necesidad viene determinada por la competencia digital tan comúnmente demandada en la sociedad, sino porque pueden dar lugar a multiplicidad de contextos de aprendizaje dentro del aula.

Una de las principales justificaciones en el uso didáctico de las TICs es su capacidad para crear entornos de aprendizaje basados en el uso de estrategias metacognitivas de auto-



rregulación, tales como la planificación, el autocontrol y la autoevaluación (Reparaz *et al.*, 2002). En nuestra era global, con diferentes realidades de alumnado, estas herramientas proporcionan mayores posibilidades a los estudiantes en cuanto a la gestión del espacio y del tiempo, en contraposición al aula física, además de relegar al alumno la potestad en cuanto al manejo de ayudas humanas y materiales (ibíd, 2002).

Dentro de las TICs convergen diferentes realidades que pueden generar diversa metodología. Aunque su uso de forma aislada no resulta determinante para la transmisión de conocimientos, sí que resultan útiles como complemento de las prácticas formativas de la enseñanza. En el paradigma de educación actual, el concepto de *e-learning* o educación a través de plataformas digitales ha ido ganando adeptos, ya que implica el desarrollo de experiencias formativas no presenciales de carácter interactivo, abierto y flexible que tienen en las TIC el soporte fundamental para su desarrollo. Dentro de la formación *online*, aparece con fuerza el llamado *blended learning*, que implica una práctica formativa mixta que integra las experiencias presenciales síncronas con las actividades de aprendizaje asíncronas, basadas en Internet. Las principales claves del éxito del *blended learning* son su capacidad para hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje más atractivo y centrado en el estudiante, y la posibilidad de beneficiarse del abundante material disponible en la red, compartido en modo abierto (PINA, 2004; GARRISON & KANUKA, 2004). Además, el docente sigue disponiendo de un rol fundamental, de forma que se evite que las herramientas tecnológicas lleguen a solapar el aspecto pedagógico del proceso (FLORES, 2012).

2.1. Las TICs, *blended learning* y el vídeo como recurso didáctico

El vídeo es quizá una de las tecnologías de información cuyo uso está más extendido y que más posibilidades ofrece en la docencia, ya que combina diferentes aspectos, ofrece gran versatilidad como recurso docente, y, sobre todo, amplia disponibilidad.

Hay literatura abundante sobre las implicaciones pedagógicas del vídeo dentro del aula, pero escasez de estudios que aborden el tema desde perspectivas multidisciplinares, como su potencial en la preparación de ejercicios de debate, consolidación de conocimiento y su combinación en el aprendizaje de lengua extranjera.

Las diversas posibilidades del vídeo abarcan desde su uso como herramienta de observación y análisis, –para la observación de ciertos comportamientos o fenómenos y posterior aprendizaje– hasta la enseñanza de lengua. Como herramienta multimedia, su atractivo reside en la combinación de contenido visual con auditivo, lo cual despierta la curiosidad del estudiante y aumenta su motivación.

La elección de la metodología basada en vídeo responde a diferentes motivos. Es una herramienta multimedia de fácil accesibilidad, que requiere baja preparación para su manejo, y la combinación simultánea de sonido, imagen, color y variedad lo convierte en una metodología versátil que se adapta a estudiantes con diferentes realidades y estilos de



aprendizaje (ZHU, 2012). Otro rasgo que aporta el vídeo es que, a diferencia del docente, permite que los estudiantes estudien a su ritmo, haciendo uso de la pausa, y que exploten el lenguaje gracias a los subtítulos y transcripciones (PUJOA, 2002).

Por su parte, ILIN *et al* (2013) destacan que su ubicación en la *world wide web* facilita el acceso a entornos virtuales de comunicación internacional, de forma que se produce una preparación más eficaz del estudiante para las interacciones interculturales que cada vez son más necesarias en los ambientes académicos y profesionales.

No obstante, estudios en la literatura (MOTTERAM 2011; KERVIN & DE-REWIANKA, 2011) insisten en su naturaleza accesoria, ya que se recomienda su uso como complemento para lograr un objetivo de aprendizaje, no para amenizar la clase. Así, el docente debe hacer una selección apropiada del material audiovisual a utilizar, en la cual se consideran aspectos como el nivel de los estudiantes, su edad, su interés y la formación de los participantes y los objetivos de aprendizaje (TOMLISON, 2011). En el caso del aprendizaje del Derecho Internacional existen numerosas bibliotecas audiovisuales accesibles desde los sitios web de las Organizaciones Internacionales (ONU, UE, FAO, entre otras.) que prácticamente a diario sirven vídeos de las intervenciones de los representantes. Tampoco puede olvidarse que, con el objetivo de dotar de mayor transparencia y acceso a los ciudadanos, las Organizaciones Internacionales hacen un creciente uso del *streaming* durante las sesiones de sus órganos e instituciones.

Por otra parte, la mayoría de trabajos previos basados en este recurso didáctico han demostrado su papel decisivo en la adquisición de competencias, como el pensamiento crítico, trabajo autónomo, y, sobre todo, la motivación (WACHOB, 2011; LAMB, 2004).

En cuanto al uso del vídeo en la enseñanza de inglés con fines específicos (ESP, en sus siglas en inglés), hay que destacar la versatilidad de esta técnica docente que permite el análisis del lenguaje en combinación con el aprendizaje de contenido, además de aumentar la interacción de los estudiantes con “audiencias reales” fuera del aula, conocer diferentes estilos de aprendizaje, proporcionar materiales relacionados con el mundo real y crear un entorno didáctico de apoyo abierto (DUKES, 2005).

2.2. Los ejercicios de debate en el aula. El debate en L2

Dentro de las actividades incluidas en el listado de competencias que se adquieren en el Grado en Derecho, se enumeran diferentes habilidades. Los estudiantes de educación superior que se preparan para trabajar en ambientes jurídicos deben ser capaces de disponer de la capacidad explicativa suficiente para fundamentar soluciones acordes a Derecho; y entre las competencias específicas deberán desarrollar la oratoria jurídica y la capacidad de expresarse de forma adecuada ante un auditorio.

Las actividades basadas en la argumentación oral exigen organización de premisas sólidas con fundamento claro en las fuentes del Derecho, para lo cual son necesarias una



serie de destrezas imprescindibles para el jurista en cualquiera de sus manifestaciones profesionales (RIBAS FERRER, 2011).

En nuestro país, los ejercicios de debate no están tan ampliamente extendidos como en las culturas anglosajonas, si bien su uso se ha ido incrementando recientemente con la implantación del EEES. La actividad de debate se puede definir en su forma más amplia como cualquier proceso de intercambio dialéctico entre dos o más partes, con el objetivo final de lograr un voto favorable o aprobación de un tercero (SÁNCHEZ PRIETO, 2007).

En un debate, los estudiantes realizan diferentes tareas: se investiga sobre el tema a discutir, participan en una discusión, defienden su postura ante una cuestión, contraargumentan y presentan la información sintetizada en forma de conclusiones. Los debates ofrecen a los estudiantes la posibilidad de utilizar diversos recursos, razonar, analizar, clarificar ideas y presentar argumentos (GERVEY *et al.*, 2009).

La literatura científica presenta múltiples estudios que destacan los rasgos positivos del uso de las actividades de debate dentro del aula. En primer lugar, se promueve un tipo de interacción comunicativa compleja en la cual se aplican habilidades discursivas de alto nivel (LUBESKY *et al.* 2000), se desarrollan las competencias orales, comunicativas y el pensamiento crítico (BEDIR, 2013, HALL, 2011; ZARE and OTHMAN, 2013). Krieger demostró cómo los ejercicios de debate desarrollan habilidades de argumentación en la construcción de un discurso persuasivo (2005: 25), y DE OÑA *et al.* (2010) demostraron su potencial para el desarrollo del trabajo en equipo y el compromiso con el trabajo.

En el caso del aprendizaje del Derecho Internacional, el recurso del debate es especialmente útil y motivador para el alumno por diversos motivos: en primer lugar, permite situar al estudiante ante la situación de explicar –y, por ende, comprender– la bondad de ratificar o rechazar un determinado tratado; en segundo lugar, le obliga a investigar en los trabajos previos a la adopción de un determinado instrumento internacional –una tarea, desde luego, interesante a la que el docente puede dedicarle escaso tiempo debido a lo apretado de la asignatura–; en tercer lugar, permite discutir si una determinada práctica es acorde con el enfoque de un determinado instrumento; finalmente, facilita la desmitificación en torno a supuestos intereses oscuros en el avance del Derecho Internacional puesto que la duración, profundidad e intensidad del debate en el aula queda únicamente limitada a las condiciones del docente y del propio estudiante.

Todos estos beneficios de tipo lingüístico y cognitivo se trasladan al ámbito del ESL cuando la actividad de debate se realiza en otra lengua distinta de la materna (L1) de los participantes, en este caso, en inglés (L2). Debatir en lengua extranjera alrededor de un tema encaja en lo que se conoce como instrucción basada en el contenido (*content-based instruction* o CBI en sus siglas en inglés), según la cual las clases se plantean en torno a un tema o materia consiguiendo que el estudiante aprenda el idioma a la vez que se instruye en la temática. El CBI proporciona contextos de aprendizaje en los que los estudiantes se



ven inmersos en procesamiento significativo y auténtico del idioma y de información sobre el contenido (STEWART, 2003).

En general, la principal destreza que se trabaja al debatir en otra lengua es la destreza oral, y al hacerlo en inglés –considerada la lengua global– los estudiantes aumentan sus posibilidades de éxito en el mundo global. Además de la destreza oral, se mejoran las otras destrezas lingüísticas: la comprensión lectora (especialmente durante la fase de preparación con recopilación de información, la destreza escrita (ya que los participantes deben tomar notas de forma rápida y sintetizar ideas) y finalmente, la auditiva (se debe escuchar al oponente para preparar la contraargumentación). Asimismo, los oradores trabajan la pronunciación y el acento, se enriquece el vocabulario específico del Derecho, y el inglés académico con todos sus matices (ALASMARI y AHMED, 2013). Finalmente, tal y como avalan otros estudios, se implican otros aspectos como las prácticas discursivas a nivel bilingüe, y temas de interculturalidad e identidad (ANTILLA-GARZA & COOK-GUMPERZ, 2015).

ANTILLA-GARZA & COOK-GUMPERZ (2015) destacan la situación de asimetría que padecen los estudiantes al debatir en otra lengua en cuanto a los sistemas lingüísticos, ya que pueden ser competentes en su lengua materna tanto a nivel lingüístico como de contenido, pero este nivel de competencia no se traslada de forma automática a la L2.

Finalmente, estudios multidisciplinares como el realizado por REPÁRAZ *et al* (2002) sobre el uso de debate y TICs han arrojado resultados altamente positivos en cuanto a la inclusión de ejercicios de debate dentro del aula, corroborando su uso como ejercicio eficaz para la aprehensión del tema de estudio.

3. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

La actividad objeto de este estudio consistió en la utilización de vídeos como recursos didácticos para la preparación de un ejercicio de debate entre estudiantes de Derecho de una universidad española y estudiantes de una universidad estadounidense, que se realizó en inglés utilizando la metodología *blended learning*.

La actividad completa del ejercicio de debate se estructuró en tres ejes vertebradores, que se han ido implementando antes, durante y después de la actividad en sí. Una primera fase donde se establecen las bases de la actividad por parte de los profesores, una segunda fase donde se procede a la selección de los equipos, una tercera fase de preparación del debate y una fase final que es la realización de la actividad de debate propiamente dicha.

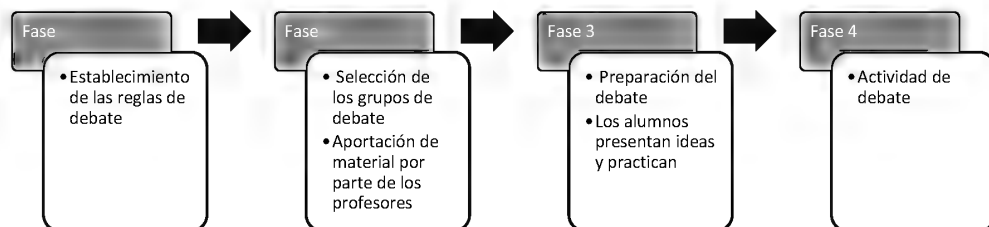


Figura 1. Fases de preparación del debate como herramienta transversal de aprendizaje

La primera fase comenzó con las actividades de preparación y orientación de los participantes durante los meses previos al ejercicio. En primer lugar, los cuatro docentes implicados en la actividad (un profesor de Derecho Internacional, una de Economía, una profesora de legal English y una profesora de español) definieron la actividad, elaborando unas reglas siguiendo las premisas de CIRLIN (1999) en cuanto al tiempo de duración del debate, la preparación del mismo, la elección de la temática (consonante con la preparación de los estudiantes) y la posición de los participantes –a quienes obligatoriamente se les exigía preparar la argumentación de ambas posturas: a favor y en contra–. Esto permitió la delimitación de los objetivos y un posterior seguimiento metódico de los mismos.

La organización y la estructura del debate se plasman por escrito por parte de los profesores de las universidades participantes. En este caso, la Facultad de Derecho de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir y Yale University (Estados Unidos). El espíritu de la competición queda plasmado en la siguiente frase: “Contrastar ideas, conocer personas y promover la discusión académica”.

A rasgos generales, cada universidad propuso al menos un miembro para formar parte de la dirección y coordinación de las actividades. El debate se estructuró en:

- Una introducción de la posición –a favor o en contra– con una duración de 2 minutos.
- Una refutación de cinco minutos por equipo, en la cual está prohibido interrumpir al oponente durante los dos primeros minutos (pero sí durante los tres finales).
- Una conclusión final de 2 minutos.

Cada enfrentamiento dialéctico comenzará siempre con la argumentación a favor pero todos los equipos defenderán ambas posiciones al menos una vez durante la competición.

La segunda fase consistió en la elaboración de los equipos participantes. El debate se ofrece como una actividad transversal para los alumnos de las titulaciones de Derecho, del doble grado Derecho+ Administración y Dirección de Empresas y de ADE+ Ciencias Políticas. Partiendo de la necesidad de disponer de equipos heterogéneos, en este caso se consideraron los siguientes requisitos: conocimientos de Derecho Internacional (lo que limita la actividad a estudiantes de cuarto curso del Grado), destreza lingüística en lengua inglesa (nivel B2 o superior según el Marco Europeo de Referencia de Lenguas) y otros rasgos que



pudieran ser determinantes para garantizar un rendimiento positivo en la actividad, como habilidades de liderazgo, y capacidad de trabajo en equipo. Un hecho relevante es que los tres profesores tenían experiencia docente con los participantes, lo cual permitió un mayor ajuste de perfiles en cuanto a las tres materias implicadas.

Posteriormente, en la tercera fase de preparación o instrucción, se estableció un calendario de sesiones prácticas preparatorias, en las que se utilizó la metodología *blended learning*. Como se ha comentado en el apartado anterior, esta técnica, combina la utilización de recursos didácticos virtuales con instrucción presencial en el aula. En esta fase cada docente se encargaba de un aspecto relacionado con su campo de conocimiento: Derecho Internacional, economía e inglés. Se realizó una preselección detallada de materiales que complementarían la información aportada durante las sesiones presenciales, y que contuviera aspectos legales, lingüísticos y no verbales que ayudaran a una eficaz preparación de la actividad. Dicho material se almacenó en herramientas colaborativas en la nube, para que fuera compartido entre los profesores y los alumnos, de forma que cada equipo solo tuviera acceso a sus archivos. El material compartido comprendía una selección de vídeos, complementados con información en forma de texto que apoyara las tareas de visualización, sobre cómo debatir de forma efectiva; contenido sobre lengua inglesa: prácticas discursivas, funciones lingüísticas, vocabulario específico, frases útiles; lenguaje corporal y técnicas de presentación; y una rúbrica para que los alumnos supieran cómo enfocar el debate y cómo iban a ser evaluados.

Una vez los equipos están formados y el calendario de reuniones semanales con los profesores establecido, en días seleccionados, los grupos deben acudir a las sesiones para la supervisión de su trabajo, y de forma paralela, los miembros de los equipos van trabajando de forma colaborativa para aportar ideas en las siguientes reuniones y decidir la línea de argumentación a seguir en el debate. Los profesores realizan seguimiento de la evolución en la redacción de ponencias a través de los trabajos en la nube.

Durante estas presentaciones, hay una supervisión y monitorización por parte de los docentes, que aportan *feedback* en cuanto al adecuado uso de los argumentos propios del Derecho Internacional, fluidez, corrección lingüística en inglés, lenguaje no verbal y contenidos legales. Los profesores adoptaron el rol de equipo contrario favoreciendo el desarrollo por parte de los alumnos de ideas susceptibles de ser planteadas en el debate real.

Finalmente, en la cuarta fase, el ejercicio de debate, participaron tres equipos de estudiantes españoles y tres equipos de estudiantes estadounidenses, y tuvo lugar en presencia de un jurado compuesto de profesionales de diferentes disciplinas.

La actividad evidenció mejoras en varias competencias específicas de la docencia del Derecho Internacional: así, puso de manifiesto la mejora en la adquisición de conocimientos básicos con apoyo en las fuentes bibliográficas y documentales actualizadas del Derecho Internacional Público; en segundo lugar, incrementó conocimientos en el proceso de argumentación jurídica; finalmente, mejoró la capacidad de los estudiantes para emitir juicios críticos sobre la realidad jurídica internacional.



4. CONCLUSIONES

La implantación de los nuevos grados delimitados por la Declaración de Bolonia plantea múltiples retos y posibilidades en la enseñanza universitaria, que requieren la utilización de nuevas tecnologías que aprovechen el espacio digital y la integración de diferentes disciplinas.

Los estudiantes del Grado en Derecho deben adquirir una serie de competencias, —entre otras, la capacidad de oratoria jurídica y la corrección de la expresión a nivel verbal además del conocimiento de una lengua extranjera en relación con la disciplina—, las cuales no resultan de fácil implantación en actividades a realizar dentro de las asignaturas. El aprendizaje del Derecho Internacional es una oportunidad para aplicar la metodología propuesta.

La realización de una actividad de debate transversal resulta idónea para la práctica y adquisición de estas destrezas, ya que con ella los estudiantes experimentan diversos aspectos, como técnicas de investigación sobre temas legales para la recopilación de información actualizada, el uso de la capacidad de análisis, síntesis, el manejo de la expresión oral, etcétera. La capacidad de oratoria es además una de las destrezas que los futuros juristas tendrán que desarrollar en su carrera profesional, y su realización en lengua extranjera posibilita que los beneficios de la práctica incrementen al conseguir que los estudiantes mejoren su dominio en lengua inglesa.

La realización del debate en otra lengua implica un incremento de los beneficios. El aprendizaje de la L2 tiende a ser más efectivo ya que ocurre en entornos propicios, auténticos y dotados de significado (NUNAN, 1998; WIDOWSON). El debate en el aula de idiomas ofrece a los estudiantes la posibilidad de negociar significados y les proporciona mayor exposición a producción oral y realización de aportación y producción, condiciones que resultan indispensables para el aprendizaje eficaz de una lengua (KENNEDY, 2009).

Además, durante las clases de ESL los estudiantes disponen de escasas oportunidades para practicar la lengua, y la realización de preparación para el debate junto con las actividades de debate proporcionan un contexto más real del que se desarrolla en el aula (ALASMARI y AHMED, 2013). Tal y como afirmó WIDOWSON (1998), la creación de un contexto real para la utilización de la lengua extranjera es más importante que el uso de materiales auténticos.

Enfrentarse a un oponente en un debate implica la realización de un tipo de interacción comunicativa complicada en la cual se aplican habilidades discursivas de nivel alto (LUBESKY *et al*, 2000). Es un complejo proceso de discusión en el cual se supera el nivel conversacional normal, ya que requiere una escucha crítica y activa por parte del participante así como un alto nivel de competencia lingüística y de pensamiento crítico (ZARE & OTHMAN, 2013).



El debate se puede usar dentro del aula como herramienta de aprendizaje de inglés tanto en contextos formales como informales, ya que los estudiantes aprenden lengua y habilidades de presentación, lo cual los llevará a utilizar el inglés de forma confiada. Por una parte, la temática a debatir y el hecho de que pertenezca a la rama del Derecho Internacional constituye el andamiaje sobre el cual se asienta el aprendizaje de la lengua extranjera; y por otra, la estructura formal de la actividad presenta a los estudiantes oportunidades auténticas de comunicación en un contexto académico.

Paralelamente, la aplicación de la metodología *blended learning* permite adaptar el aprendizaje a los estudiantes con diferentes realidades y que cada alumno explote el material de forma individualizada, consiguiendo así mejores resultados de aprendizaje.

En cuanto al vídeo, resulta un soporte didáctico óptimo y plenamente necesario para el desarrollo de la actividad presentada bajo el enfoque didáctico, tanto por su accesibilidad como por su facilidad de uso y versatilidad. No obstante, el rol del docente resulta determinante para que el aprendizaje sea efectivo en la planificación e implementación de la actividad, tanto en la selección de material audiovisual, como en la elaboración de material de apoyo que sirva de soporte para la consolidación de conocimiento y en la continua monitorización de todas las fases de la actividad.

Finalmente, la realización de la actividad por parte de un equipo multidisciplinar permite que todos los aspectos específicos que intervienen en la actividad sean cubiertos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ALASMARI, A. y AHMED, S.S.: Using debate in EFL classes, en *English Language Teaching*, vol. 6, núm.1, 2013.
- ANTILLA-GARZA, J. y COOK-GUMPERZ, J.: Debating the world—Choosing the word: High school debates as academic discourse preparation for bilingual students. *Linguistics and Education*, núm. 31, 2015.
- BEDIR, H.: Reading and Critical Thinking Skills in ELT Classes of Turkish Students, en *World Applied Sciences Journal*, vol. 21, núm. 10, 2013.
- CIRLIN, A.: *Academic debate and program development for students and teachers around the world. An introductory textbook, handbook and sourcebook*, en Isocratic Press, 1999.
- DE OÑA, R., LÓPEZ, G., MORCILLO, L. G., POYO, F. J. C., y DE OÑA LÓPEZ, J.: “Nueva conceptualización del debate como herramienta de aprendizaje para la nueva enseñanza universitaria”, en *Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES en las titulaciones Técnicas*, en Godel Impresiones Digitales, SL, 2010.
- DUKES, C.: Best practices for integrating technology into English language instruction, en *English Language Learners and Technology*, vol.7, núm. 1, 2005.



- GERVEY, R., DROUT, M. O. C., y WANG, C. C.: Debate in the classroom: An evaluation of a critical thinking teaching technique within a rehabilitation counseling course, en *Rehabilitation Education*, vol. 23, núm. 1, 2009.
- FLORES ALARCIA, Ó.: TIC y docencia universitaria: ¿Cambian las metodologías docentes según el grado de presencialidad de las asignaturas? El caso de la Universidad de Lleida, en Pixel-Bit, *Revista de Medios y Educación*, núm. 41, 2012.
- HALL, D.: Debate: innovative Teaching to Enhance Critical Thinking and Communication Skills in Healthcare Professionals, en *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, vol. 9, núm. 3, 2011.
- HSU, W. H.: Transitioning to a communication-oriented pedagogy: Taiwanese university freshmen's views on class participation, en *System*, núm. 49, 2015.
- ILIN, G., KUTLU, Ö., y KUTLUAY, A.: *An action research: Using videos for teaching grammar in an ESP class*, en *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, núm. 70, 2013.
- Kennedy, R.: The power of in-class debates, en *Active Learning in Higher Education*, vol. 10, núm.3, 2009.
- KERVIN, L. y DERWIANKA, B.: "New technologies to support language learning", en *Materials Development in Language Teaching*, B. Tomlinson (Ed.), Cambridge: CUP, 2011.
- KRIEGER, D.: *Teaching debate to ESL students: A six-class unit*, en The internet TESL journal, Vol. 11, núm. 2, 2005.
- LAMB, T.: *Learning independently? Pedagogical and methodological implications of new learning environments*, en Independent Learning Conference, University of Melbourne, 2004.
- Lubetsky, M., LeBeau, C., y Harrington, D.: *Discover Debate: Basic Skills for Supporting and Refusing Opinions*, en Language Solutions, 2000.
- MOTTERAM, G.: *Developing language-learning materials with technology*, en Materials Development in Language Teaching, B. Tomlinson (Ed.), Cambridge: CUP, 2011.
- NUNAN, D.: *Teaching grammar in context*, en ELT Journal, vol. 52, núm. 2, 1998.
- PUJOLA, J.T.: *Calling for help: Researching language learning strategies using help facilities in a web-based multimedia program*, en ReCALL, vol. 14, núm. 2, 2002.
- REPÁRAZ, C., ECHARRI-PRIM, L. Y NAVAL, C.: *Posibilidades didácticas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la docencia presencial*, en ESE Estudios sobre educación, núm. 3, 2002.
- RIBAS FERRER, V. *El aprendizaje por competencias y su coordinación en los estudios de Derecho*, en Anuario de la Facultad de Derecho, núm. 4, 2011.
- SÁNCHEZ PRIETO, G.: *El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa*, 2007 [Artículo en Línea] <http://hdl.handle.net/11268/3294>.
- STEWART, T.: *Debate for ESOL Students*, TESOL Journal, Vol. 12 núm. 1, 2003.
- TOMLINSON, B.: "Seeing what they mean: helping L2 learners to visualize", en *Materials Development in Language Teaching*, B. Tomlinson (Eds.), Cambridge: CUP, 2011.
- WACHOB, P.: *Using videos of students in the classroom to enhance learner autonomy*, en Teaching English with Technology, Vol. 11, núm. 2, 2011.



WIDDOWSON, H.: *Context, community, and authentic language*, en *TESOL Quarterly*, 32, 1998.

ZARE, P. y OTHMAN, M.: *Classroom debate as a systematic teaching/learning approach*, en *World Applied Sciences Journal*, Vol. 28 núm.11, 2013.

ZHU, Y.F.: "Principles and Methods in Teaching English with Multimedia", en *Advances in Computer Science and Education*, X. Huang (Eds), Berlin, 2012.



CAPÍTULO 10

UTILIZACIÓN DE HERRAMIENTAS BASADAS EN LA CREACIÓN DE REDES SEMÁNTICAS COMO INSTRUMENTO DE MEJORA PARA EL APRENDIZAJE DE DERECHO Y ECONOMÍA DENTRO DEL EEES

Fernando CASTELLÓ SIRVENT¹
ESIC Business & Marketing School

Cristina SANTOS ROJO
ESIC Business & Marketing School

RESUMEN: El análisis de la legislación y de su jurisprudencia resulta de una gran importancia para los estudios de economía y empresa. En este trabajo se describe el Proyecto AnaliTICs² implementado en 2019 en el campus de Valencia de ESIC Business & Marketing School, dentro del grado de administración y dirección de empresas, en las asignaturas de derecho laboral y economía internacional.

Este proyecto se fundamenta en la formación en el manejo y utilización por parte de los alumnos del software de análisis cualitativo ATLAS.ti, así como en el desarrollo de competencias para la codificación de textos legales y sentencias de los tribunales de justicia de modo que permita la elaboración de análisis complejo a partir de la elaboración y evaluación de redes semánticas generadas con el contenido previamente analizado en el aula.

Con el análisis cualitativo que ofrece el software el alumnado maneja un mayor número de conceptos procedentes de normas y sentencias, mejorando la investigación y comprensión jurídica. Por otro lado, enlazar códigos o etiquetas con fragmentos de textos facilita el estudio de la jurisprudencia, pues de este modo el alumno aprende de un modo muy visual y contextual, pudiendo analizar la evolución de un mismo planteamiento jurídico a lo largo del tiempo y en diferentes jurisdicciones, lo que introduce al alumnado en el Derecho Comparado de una manera lógica y natural. Los alumnos emplearon además la metodología scrum para el desarrollo ágil de proyectos.

Las evidencias obtenidas sugieren alta aceptación entre el alumnado, mejorando su motivación, la participación activa y las tasas de asistencia a las clases presenciales.

PALABRAS CLAVE: Derecho; economía; innovación docente; TIC; ATLAS.ti; scrum.

1 Correspondencia con los autores: fernando.castello@esic.edu

2 El Proyecto AnaliTICs que se describe en este trabajo ha sido desarrollado en el marco del grupo de investigación INDOESVAL, integrado en el Campus de Valencia de ESIC Business & Marketing School.



1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) centra su interés en la adquisición y desarrollo por parte de los estudiantes de un conjunto de competencias cada vez más demandadas por el mercado de trabajo por parte de los estudiantes (CANO, 2008), si bien la importancia de éstas puede resultar relativa en función del rol ejercido por cada agente o institución implicada, volviéndose centrales en el contexto de la transformación digital y el desempleo tecnológico todas aquellas competencias que quedan vinculadas al análisis y la resolución de problemas complejos, en atención a las preferencias reveladas por los responsables de la contratación (CASTELLÓ-SIRVENT y GARCÍA-GARCÍA, 2019).

El desarrollo de un clima de trabajo fundamentado en la participación activa dentro del aula se asume por el docente como una necesidad (MARTÍNEZ DE MIGUEL, 2007). De hecho, la participación activa queda definida como un elemento integrable bajo el uso de algunas de las múltiples metodologías de tipo colaborativo que se encuentran a disposición de los docentes (VALLET-BELLMUNT *et al.*, 2017). La aplicación de instrumentos de participación activa incardinados en una dinámica global que los subsume ofrece mejoras en el aprendizaje efectivo y la motivación del alumnado (CASTELLÓ-SIRVENT y SANTOS-ROJO, 2017).

En este sentido, el proyecto *AnaliTICs* se configura con un carácter curricular transversal y desde un enfoque multidisciplinar, integrando las disciplinas de derecho laboral y economía internacional dentro del grado oficial en administración y dirección de empresas impartido en el campus de Valencia de ESIC Business & Marketing School.

Dadas las nuevas *soft skills* desarrolladas en las guías docentes, los profesores deben aplicar instrumentos de innovación docente que permitan involucrar al alumno en tanto que desarrollan dichas competencias transversales, conforme a las exigencias del mercado laboral. Además, la disrupción digital sugiere la introducción de herramientas docentes que resulten colaborativas dentro y fuera del aula.

El proyecto *AnaliTICs* incide sobre las siguientes competencias transversales definidas por ESIC Business & Marketing School:

- Esfuerzo
- Liderazgo
- Competencias digitales
- Análisis y solución de problemas u oportunidades
- Planificación y organización
- **Trabajo en equipo**
- Pensamiento crítico
- Actitud proactiva



De todas estas competencias transversales, destaca en este proyecto la importancia de desarrollar el trabajo en equipo, ya que la colaboración y coordinación de conocimiento preliminar, y de puntos de vista, supone la piedra angular desde la que el uso de *ATLAS.ti* puede permitir el desarrollo del resto de competencias transversales.

El desarrollo de competencias transversales, en general, y el trabajo en equipo, en particular, suponen un importante reto para la docencia presencial, *blended* y *online*.

En el contexto no presencial, la generalización del uso de herramientas de docencia síncrona, fundamentalmente basadas en soportes audiovisual y *streaming*, representa una oportunidad para el desarrollo de competencias colaborativas y de trabajo en equipo capaces de desarrollo de todas las demás.

La implantación y despliegue de este proyecto se articular a partir de la secuenciación temporal de las asignaturas implicadas, siendo ésta la que sigue:

Tabla 1. Secuenciación de implantación y despliegue del Proyecto *AnaliTICs*.

Asignatura	Curso	Cuatrimestre
Economía Internacional	3º	2º
Derecho Laboral	1º	1º

Fuente: Elaboración propia a partir de las guías docentes del currículo del grado oficial en ADE.

2. OBJETIVOS

En atención a los objetivos de aprendizaje fijados por las guías docentes de las asignaturas implicadas en el proyecto *AnaliTICs*, se fijaron los siguientes objetivos docentes:

- 1) Que los alumnos sean capaces de **reconocer y diferenciar** conceptos similares expresados en textos jurídicos que un egresado en administración y dirección de empresas utilizará en su desempeño profesional.
- 2) Que, dentro de este dominio jurídico, los alumnos sean capaces de **identificar los conceptos** aprendidos en el temario y llevar a cabo su análisis contextual dentro de las diferentes normativas:
 - Convenios internacionales
 - Reglamentos y Directivas de la UE
 - Leyes
 - Reglamentos
 - Reales Decretos
 - Sentencias en primera instancia



- Sentencias del TS
 - Sentencias del TC
- 3) Que los alumnos sean capaces de poner en práctica su **capacidad de síntesis** y desarrollen su **espíritu crítico** con las conclusiones obtenidas tras el análisis semántico realizado.
 - 4) Que los alumnos sean capaces de llevar a cabo **análisis de profundidad y basado en matices o vías alternativas**, habida cuenta la aproximación semántica de los diferentes gradientes que representan los conceptos jurídicos y sus variantes estudiadas.
 - 5) Que los alumnos sean capaces de **identificar similitudes y diferencias**, tanto en el tiempo como en el espacio, a través del análisis de la evolución de jurisprudencia a lo largo de los años, y en las diferentes líneas de interpretación convergente que implica la pertenencia a la UE.
 - 6) Que los alumnos sean capaces de **proponer soluciones aplicables a problemas complejos** que permitan mejorar el consenso o la satisfacción de las partes implicadas.

3. IMPLICACIONES DOCENTES

Cuando el docente de derecho debe afrontar la explicación en el aula del término “*jurisprudencia*”, suele remontarse hasta la aparición del Derecho Romano, época en la que se acuña el concepto de *prudentia iuris*: ciencia de conocer lo justo y lo injusto.

No todos los juristas estaban investidos de esta ciencia, en concreto eran Papiniano, Paulo, Ulpiano, Modestino y Gayo. Sólo lo que estos juristas determinaran ante un caso era irrefutable ante cualquier tribunal

De la misma manera, cuando hoy hablamos de “*jurisprudencia*”, sólo se comprende la doctrina establecida por el órgano jurisdiccional encargado de controlar la aplicación de las leyes por otros órganos judiciales. En nuestro país, esa misión de uniformar la interpretación de las normas jurídicas en su aplicación jurisdiccional corresponde al Tribunal Supremo.

Por ello, la Jurisprudencia, propiamente dicha, se compendia en la doctrina que emana del Tribunal Supremo³ en la interpretación de la norma jurídica, y en su modo de aplicarla a los casos sometidos a la decisión de los Tribunales.

Para que sus decisiones adquieran rango de jurisprudencia y tengan carácter vinculante, es necesario que se produzca una reiteración en la doctrina interpretativa de cuestiones



similares, que obtengan soluciones semejantes, es decir, que esté consolidada por mantenerse inalterable, en tanto no se produzca su modificación

Por otro lado, para los alumnos es inaudito que no ocurra lo mismo con el Tribunal Constitucional, ya que sus decisiones dictadas en recursos de amparo (art. 161 CE) vinculan a todos los tribunales.

Esa disposición concede a las decisiones del Tribunal Constitucional⁴ un rango superior, como intérprete supremo de la Constitución, por tanto, se encuentra por encima de las decisiones del Tribunal Supremo, a pesar de que la ley confiere a éste la potestad de sentar jurisprudencia (SERRA CRISTÓBAL, 1999).

La jurisprudencia constitucional despliega su eficacia en el terreno de los derechos fundamentales y debe ser tenida en cuenta en el curso de cualquier procedimiento judicial. Los Tribunales están sometidos a ella para decidir las cuestiones que afecten a los derechos constitucionales de las partes, sin que puedan sustraerse a seguir su criterio en esa materia. La principal característica que presenta es que su contenido vincula también al órgano del que emana ordinariamente la jurisprudencia, y que acabamos de explicar: el Tribunal Supremo.

La jurisprudencia ordinaria por tanto es la que emana del Tribunal Supremo, que somete a todos los Tribunales a aplicar su doctrina cuando resuelvan asuntos similares a los que se refiere aquella⁵. Sus decisiones se ciñen a cuestiones de legalidad ordinaria. En la realidad, son muchas las ocasiones en las que el recurso de casación versa sobre infracción de derechos fundamentales y el Tribunal Supremo no tiene otra opción que pronunciarse sobre estas cuestiones. Pero esos pronunciamientos no suponen interferencia con la labor propia del Tribunal Constitucional, porque su decisión ha de estar fundada en la doctrina sentada por este sobre ese particular.

En la práctica el problema es inverso, porque algunas veces, el Tribunal Constitucional invade las competencias propias del Tribunal Supremo, cuando con ocasión de resolver un recurso de amparo se pronuncia sobre la aplicación de normas ordinarias, que carecen de relevancia constitucional, produciéndose entonces una intromisión indebida que suscita recelos entre los componentes de ambos Tribunales. La consecuencia que genera esas decisiones es que el Tribunal Constitucional cuando emita unos criterios interpretativos en cualquier materia que deban ser interpretada por el Tribunal Supremo (MENDIZÁBAL ALLENDE, 2005 y 2015), serán de obligado cumplimiento, aunque procedan de una extralimitación de funciones (que entendemos que no debería producirse), lo que convierte al

4 STC 175/2005

5 Ejemplo perfecto ambas sentencias, en las que una trabajadora del grupo Inditex ve vulnerado su derecho a la intimidad (art.18.4) al ser grabada en el establecimiento por una cámara de videovigilancia. STS 52/2003 y STC 39/2016



tribunal Constitucional en una tercera instancia, no existente legalmente y que le es ajena a la misión que le encomienda el legislador.

Los pronunciamientos resultan irreversibles porque no admiten recurso alguno y, menos aún, por parte del Tribunal Supremo, que, cuando estima se ha cometido esa invasión de sus funciones (MUÑOZ CAMPOS, 1983)⁶, manifiesta públicamente su protesta y malestar.

En esta materia, difusa; pero muy interesante, *ATLAS.ti* se convierte en una herramienta muy útil ya que nos permite desglosar las sentencias, tratándolas como datos. Con ello el alumno tiene una visión completa, estructurada y muy visual de las posibles interconexiones entre ellas.

El programa permite tratar como una cita cada unidad básica de análisis, que en nuestro caso podrían ser temas como el ERE (expediente de regulación de Empleo), las distintas modalidades de contratación (incluyendo temas polémicos como los “riders” o los “zero hours contract” (ZHC), que empiezan a ser objeto de controvertidas sentencias) o cualquier otra materia que sea objeto de explicación en el aula.

Los códigos empleados por *ATLAS.ti* permitirán al alumnado etiquetar definiciones o conceptos. Con todo ello, serán capaces de agrupar los documentos según variables de estudio y por último las redes les ofrecen las posibles conexiones entre esos datos, debiendo accionar los diferentes operadores lógicos y semánticos, pudiendo estudiar por ejemplo el tema de los “solapamientos” entre el Tribunal Constitucional y Tribunal Supremo que tantos problemas ha suscitado.

Los alumnos se muestran capaces de entender los diferentes puntos de vista de ambos tribunales ante distintos conflictos y ver su evolución en el tiempo, además de las múltiples referencias alumbradas en los últimos años, por medio de sentencias europeas sobre el mismo ámbito, por cuanto se incorpora un factor espacial y de derecho comparado que para el jurista del futuro resultará indiscutiblemente fundamental.

4. METODOLOGÍA

La metodología seguida supuso las diferentes etapas secuenciales llevadas a cabo en el aula con la participación del alumnado. A continuación, se detalla la metodología conforme al diseño del *Proyecto AnaliTICs*.

6 Además del citado trabajo de MUÑOZ CAMPOS (1983), cabe mención la STC (Sala Primera) 59/1982, de 28 de julio, respecto de las Sentencias del Tribunal Supremo de 14 de noviembre de 1979, 13 de enero y 30 de marzo de 1981, pues ambas versan sobre la aplicación del principio de igualdad en el ámbito laboral.



4.1. Formación teórico-práctica en torno a la competencia transversal de trabajo en equipo

En esta etapa el alumnado recibió formación específica en torno a las características y modo de funcionamiento de los Equipos de Alto Rendimiento (EAR), incidiendo en su casuística particular y el conjunto de roles, siguiendo las tipologías definidas por BELBIN (2012).

La característica de la acción práctica de esta etapa supuso el estímulo de una reflexión proactiva por parte del alumnado, desplegando una actividad dinámica fundamentada en un esquema de *role playing* cuya finalidad fue la configuración de una tarea colaborativa consistente en el análisis de un texto legal cuyo contexto de fondo se integra en el temario oficial.

El profesor no otorgó los roles a los alumnos, sino que fueron ellos los encargados de tomar los diferentes roles, vivenciando su propio proceso de aprendizaje a partir de las diferentes etapas que configuran el Modelo ACEC (CASTELLÓ-SIRVENT y ROGER-MONZÓ, 2017), en particular en el contexto de la generación de ideas y argumentos.

A lo largo de estas dinámicas, los alumnos generaron ideas y propuestas orientadas a la resolución de los objetivos planteados en la actividad mediante el análisis, conexión con la realidad, experimentación y creación de soluciones alternativas.

Para ello, se empleó la metodología *scrum* para el desarrollo de proyectos ágiles (SCHWABER, 1997; CERVONE, 2011), en una variante de sus diferentes casos de aplicación al aula (MAY *et al.*, 2016; MAHALAKSHMI y SUNDARARAJAN, 2015; POŽGAJ *et al.*, 2014; ZORZO *et al.*, 2013; DAMIAN *et al.*, 2012; POPE-RUARK *et al.*, 2011; PINTO *et al.*, 2009).

4.2. Formación teórico-práctica en torno a la herramienta *ATLAS.ti*

En esta etapa, el docente ofreció una sesión de formación teórico-práctica en el uso de la herramienta *ATLAS.ti*, incidiendo en la importancia de la codificación y, en particular, en el uso de las conexiones semánticas en torno a la creación de redes de significado contextual.

En este sentido, se siguió la metodología de cinco niveles de análisis cualitativo de datos (QDA) y se incidió especialmente en su importancia para contraponer puntos de vista o buscar consensos, disensos e incoherencias en torno a los textos estudiados (PAULUS *et al.*, 2019).

Desde una perspectiva integral, resultó de gran importancia que los alumnos lograsen vivenciar su propia experiencia de aprendizaje atravesando las cuatro etapas del Modelo ACEC (Analizar-Conectar-Experimentar-Crear), en particular en el contexto de la transformación digital del aula (ROGER-MONZÓ y CASTELLÓ-SIRVENT, 2018).

Los alumnos desarrollaron diversos trabajos de manera individual y grupal siguiendo la metodología de cinco niveles QDA.



En el ámbito del trabajo individual, afrontaron la realización de trabajos de participación activa conforme quedan establecidos en las guías docentes de la asignatura, integrando el output resultante en el propio trabajo como elemento generatriz de las conclusiones y aportaciones del alumno.

En el ámbito del trabajo grupal se siguieron dos líneas de trabajo diferenciadas. Por un lado, se trabajó por parejas en la selección y búsqueda de similitudes y contradicciones en torno a dos enfoques de pensamiento apoyados por la literatura en materia legal y económica. Los alumnos debieron localizar elementos de interés relacionados con la actualidad, y dentro del marco que establece el currículo de la asignatura, integrando posiciones a favor y en contra, y llevando a cabo la codificación, análisis y elaboración de las correspondientes redes semánticas, centrando su esfuerzo en la interpretación de dichas relaciones de asociación, disociación, igualdad, pertenencia, causalidad o contradicción.

Por otro lado, se trabajó en grupos de 6-8 personas al objeto de realizar dinámicas de desarrollo ágil a partir de la metodología *scrum*, en un proceso mediante el cual el profesor detentaba el rol de cliente y los alumnos la variedad de roles que fija dicha metodología, con la finalidad de ofrecer al cliente soluciones a un problema que en muchas ocasiones era descrito de manera vaga o ambigua por el profesor de una manera deliberada, pues de la capacidad de concreción y síntesis intertextual surge el desarrollo y fortalecimiento del conjunto de competencias que se configuraban en el núcleo de objetivos definidos para el *Proyecto AnaliTICs*.

5. CONCLUSIONES

Los primeros resultados obtenidos del *Proyecto AnaliTICs* revelan una elevada aceptación por parte del alumnado. Su motivación se ha visto reforzada al percibir cómo no solo eran protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, sino que, en paralelo, contribuían de manera activa al diseño de las experiencias docentes que tenían lugar en el aula, siendo la valoración obtenida congruente con otras experiencias anteriores (CASTELLÓ-SIRVENT y ROGER-MONZÓ, 2018).

Por lo general, los participantes en el Proyecto muestran mejores habilidades para conexión de conceptos, por cuanto son capaces de defender posturas y desarrollar competencias de pensamiento lateral y empatía.

Además, la articulación de las experiencias mediante metodologías de desarrollo ágil de proyectos ha supuesto el desarrollo de Equipos de trabajo de Alto Rendimiento (EAR) cuyos roles fueron ocupados de forma natural y espontánea por los propios alumnos, desarrollando los arquetipos fijados por la metodología *scrum* (*product owner [PO]*, *scrum master [SM]* y demás miembros del *team*), entregando al profesor, que detentó el rol de cliente, proyectos (productos) de gran calidad y con elementos diferenciales caracterizados por la profundidad de análisis y su audacia.



Las evidencias obtenidas sugieren alta aceptación entre el alumnado, mejorando su motivación, así como la participación activa y las tasas de asistencia a las clases presenciales.

Entre las limitaciones de este estudio, debemos destacar la limitada disponibilidad de información cuantitativa y el específico campo de aplicación del *Proyecto AnaliTICs*, quedando circunscrito a dos asignaturas del grado oficial en Administración y Dirección de Empresas impartido en el campus de Valencia de ESIC Business & Marketing School.

Próximas líneas de investigación deberían incorporar un incremento de transversalidad curricular al proyecto, ampliando la muestra de alumnos participantes, y relacionar las percepciones previas de éstos, su comportamiento durante la experiencia y los resultados académicos obtenidos tomando en consideración los diferentes estilos de aprendizaje.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BELBIN, R. M.: *Team roles at work*. Routledge. London, 2012.
- CASTELLÓ-SIRVENT, F. Y GARCÍA-GARCÍA, J.M.: *Soft skills: an analysis of their employability possibilities in the context of the fourth industrial revolution*. En INTED 2019, Valencia, 13th annual International Technology, Education and Development Conference Valencia, 11, 12 y 13 de Marzo, 2019.
- CASTELLÓ-SIRVENT, F. Y ROGER-MONZÓ, V.: *El papel del alumnado en la propuesta y diseño de acciones docentes*. @ tic. revista d'innovació educativa, (20), 1-15, 2018.
- CASTELLÓ-SIRVENT, F. Y ROGER-MONZÓ, V.: *Construyendo argumentos: una experiencia innovadora para formar en competencias*. En EDUtendencias I Congreso Internacional de Formación de Profesorado e Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Madrid, 15, 16, 17 y 18 de Noviembre, 2017.
- CASTELLÓ-SIRVENT, F. Y SANTOS-ROJO, C.: *Aplicación del método del caso en el EEES: el ere de coca-cola*. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, (16), 35-55, 2017.
- CERVONE, H. F.: *Understanding agile project management methods using Scrum*. OCLC Systems & Services: International digital library perspectives, 27(1), 18-22, 2011.
- DAMIAN, D., LASSENIUS, C., PAASIVAARA, M., BORICI, A. Y SCHRÖTER, A.: *Teaching a globally distributed project course using Scrum practices*. In 2012 Second International Workshop on Collaborative Teaching of Globally Distributed Software Development (CTGDSD) (pp. 30-34). IEEE, 2012.
- MAHALAKSHMI, M. Y SUNDARARAJAN, M.: *Tracking the student's performance in Web-based education using Scrum methodology*. In 2015 International Conference on Computing and Communications Technologies (ICCT) (pp. 379-382). IEEE, 2015.
- MARTÍNEZ DE MIGUEL, S.: *Una experiencia de innovación del portafolio del alumno en la diplomatura de educación social, desde el marco de la educación superior en Europa*. Educación Siglo XXI, 25, pp. 125-144, 2007.
- MAY, J., YORK, J. Y LENDING, D.: *Teaching tip: Play ball: Bringing scrum into the classroom*. Journal of Information Systems Education, 27(2), 87, 2016.



- MENDIZÁBAL ALLENDE, R.: *La guerra de los jueces: Tribunal Supremo VS Tribunal Constitucional*. Revista de derecho procesal, (1), 489-536, 2005.
- MENDIZÁBAL ALLENDE, R.: *La guerra de los jueces. Tribunal Supremo vs. Tribunal Constitucional*. Dyckinson. Madrid, 2015.
- MUÑOZ CAMPOS, J.: *Recurso de amparo frente a resoluciones judiciales: ¿ante el Tribunal Constitucional o ante el Tribunal Supremo?* La Ley: Revista jurídica española de doctrina, jurisprudencia y bibliografía, (1), 1238-1242, 1983.
- PAULUS, T. M., POPE, E. M., WOOLF, N. Y SILVER, C.: *It will be very helpful once I understand ATLAS.ti": Teaching ATLAS.ti using the Five-Level QDA method*. International Journal of Social Research Methodology, 22(1), 1-18, 2019.
- PINTO, L., ROSA, R., PACHECO, C., XAVIER, C., BARRETO, R., LUCENA, V. Y MAURCCIO, C.: *On the use of scrum for the management of practical projects in graduate courses*. In 2009 39th IEEE Frontiers in Education Conference (pp. 1-6). IEEE, 2009.
- POPE-RUARK, R., EICHEL, M., TALBOTT, S. Y THORNTON, K.: *Let's Scrum: How Scrum methodology encourages students to view themselves as collaborators*. Teaching and Learning Together in Higher Education, 1(3), 5, 2011.
- POŽGAJ, Ž., VLAHOVIĆ, N. Y BOSILJ-VUKSIC, V.: *Agile management: A teaching model based on SCRUM*. In 2014 37th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO) (pp. 893-898). IEEE, 2014.
- ROGER-MONZÓ, V. Y CASTELLÓ-SIRVENT, F.: *Digital transformation and design of teaching activities for competency-based learning in superior grade formative courses*. En INTED 2018, Valencia, 12th annual International Technology, Education and Development Conference Valencia, 5, 6 y 7 de Marzo, 2018.
- SCHWABER, K.: "Scrum development process", en Business object design and implementation (pp. 117-134). Springer, London, 1997.
- SERRA CRISTÓBAL, R.: *La Guerra de las Cortes: La revisión de la Jurisprudencia del Tribunal Supremo a través del recurso de amparo*. Tecnos. Madrid, 1999.
- VALLET-BELLMUNT, T.; RIVERA-TORRES, P.; VALLET-BELLMUNT, I. Y VALLET-BELLMUNT, A.: *Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico de la enseñanza de marketing*. Educación XX1, 20(1), pp. 277-297, 2017.
- ZORZO, S. D., DE PONTE, L. Y LUCREDIO, D.: *Using scrum to teach software engineering: A case study*. 2013 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) (pp. 455-461). IEEE, 2013.



CAPÍTULO 11

EL DERECHO EN CLAVE: DEBATAMOS LO JURÍDICO

Ana María DE LA ENCARNACIÓN
Universidad Cardenal Herrera-CEU

Ruth ABRIL STOFFELS
Universitat de València

RESUMEN: El objetivo de esta comunicación es presentar la iniciativa desarrollada por estas profesoras y que gira en torno a la realización práctica de la recreación de un debate televisivo por parte del alumnado universitario. Esta actividad sirve para el desarrollo de competencias transversales tales como la lectura crítica, capacidad de análisis comparativo, trabajo en equipo, creatividad, capacidad resolutive, liderazgo, exposición de argumentos y debate de ideas, tanto de forma oral, como por escrito.

PALABRAS CLAVE: Debate jurídico; Innovación docente; Derecho; docencia; trabajo colaborativo.

1. INTRODUCCIÓN

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto para las universidades españolas no sólo un cambio estructural en la organización de sus enseñanzas, sino también un cambio en las metodologías docentes utilizadas, gracias a la introducción de diversas modalidades y métodos educativos innovadores que ha generalizado la utilización de nuevas tecnologías en el aula y fuera de ella, facilitando la comunicación entre profesor y estudiante. En este nuevo sistema, en el que el proceso de aprendizaje y las competencias adquiridas son tan importantes como el contenido mismo de la sabiduría transferida, el diseño de nuevas estrategias didácticas que coloquen el trabajo del alumnado en el centro del nuevo paradigma del proceso de aprendizaje-enseñanza, es crucial. Esta renovación pedagógica lleva implícitos cambios en los roles a desempeñar por docentes y estudiantes, en los objetivos y metas formativas, en las funciones y estrategias docentes, en los materiales didácticos y en el sistema de evaluación. El estudiantado pasa a ser un elemento activo y responsable dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, mientras que el profesorado abandona el rol de mero transmisor de información, para convertirse en un «facilitador del aprendizaje». (ABRIL; DE LA ENCARNACIÓN, 2018). En nuestro nuevo papel, debemos diseñar fórmulas que enriquezcan la labor docente.



Esta adaptación se ha hecho particularmente difícil en las Facultades de Derecho, a las que se acusa de no estar orientadas hacia la profesión del jurista, de ser excesivamente dogmáticas y poco prácticas. La enseñanza en las aulas de estas Facultades no parece que acabe de adecuarse a esta finalidad. Entre los déficits que aún perduran se cita el hecho de que no se aporte al alumnado una visión completa del sistema jurídico, que no se reconozca suficientemente la importancia de la creación y la aplicación del Derecho por parte de los prácticos; que no se potencie la facultad de aprenderlo por sí mismos; y, finalmente, que no se les inculque una gran confianza en sus conocimientos y aptitudes. Es muy importante que la educación universitaria desarrolle la capacidad de aprender dentro y fuera de las fronteras invisibles de cada disciplina, pues la formación de profesionales competentes no debe limitarse a impartir contenidos específicos ajustados a las necesidades concretas del mercado, sino en mejorar la capacidad de aprendizaje del estudiantado.

En la enseñanza tradicional se utiliza una pedagogía basada en la clase magistral. La primera exposición al conocimiento se produce en clase con metodología expositiva, que se consolidará gracias al estudio fuera de clase. Las prácticas y seminarios sirven para aplicar lo aprendido a posteriori. Finalmente, se realiza un examen en clase para evaluar lo aprendido y calificar el aprendizaje de alumnas y alumnos. Lamentablemente, la pedagogía tradicional ya no funciona, ni en la Universidad, ni en los niveles primarios y secundarios. Se pierde mucho tiempo en explicar lo que podría ser leído (hasta el 90% del tiempo de clase es utilizado en la primera exposición al contenido). Por tanto, quienes imparten clase no disponen de tiempo de clase para observar al alumnado practicando. Después, cuando se les pide que estudien y resuelvan problemas, muchos no lo hacen, a menos que se asigne a estas tareas un valor en la evaluación. Este sistema, tradicional y poco atractivo para docentes y estudiantes, es el más utilizado, pero el que peores resultados obtiene.

2. LA NECESARIA INTRODUCCIÓN DE TÉCNICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

Las nuevas tecnologías (TIC) han originado cambios que han transformado las relaciones sociales y culturales a partir de los nuevos modos de gestión de las intervenciones educativas, originando cambios a diversos niveles, tanto individuales como laborales, económicos y sociales. Esto ha provocado nuevos modos de comunicación mediante la utilización interactiva de los instrumentos tecnológicos, superando las barreras espacio-temporales de acceso y tratamiento de la información y provocando nuevas perspectivas y modos de interacción del individuo con la cultura. También estas nuevas tecnologías se han puesto al servicio de la educación. El denominado e-Learning supone el uso de las TIC en la educación, para transferir electrónicamente, administrar, apoyar y supervisar el aprendizaje. A día de hoy se ha convertido en una parte fundamental de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en la educación superior, sin que se trata de un modelo



que se implemente sólo en las universidades a distancia. Muy al contrario, gracias al uso de Internet, las plataformas virtuales de enseñanza, las aulas multimedia, los dispositivos móviles y las App, sus posibilidades han sido sistemáticamente integradas en la enseñanza por cualquier universidad que imparta clases presenciales.

Pero la innovación docente no sólo supone la aplicación de las TIC al proceso de aprendizaje. También el uso de herramientas tradicionales resulta de suma utilidad, sobre todo en aquellos Grados en los que, como Derecho o Ciencias Políticas, el manejo de la palabra es fundamental. En este sentido, el debate obliga a la participación, al estudio previo y desplaza la labor del docente a alumnas y alumnos, que deben adoptar un rol activo, frente al cotidiano rol pasivo de meros oyentes en las clases. Se convierte así, en una potente herramienta de comunicación y aprendizaje, puesto que debatir supone adquirir nuevas destrezas y conocimientos, al tiempo que se estimula la reflexión crítica.

Esto se corresponde completamente con la base del proceso europeo de convergencia, en el que destaca la utilización del enfoque de aprendizaje basado en competencias. Su principal característica es que intenta desarrollar un aprendizaje vinculado con el ejercicio de la profesión, siempre teniendo en consideración que los estudiantes están en un periodo formativo y académico, desde el que se evalúan sus competencias y su aprendizaje. En otras palabras, el aprendizaje basado en competencias consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión), con el objetivo de formar al alumnado sobre los conocimientos científicos y técnicos y su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar desde el punto de vista personal, profesional y social (VILLA & VILLA, 2007: 17).

Y es que, debatir en relación a contenidos aprendidos en el aula permite la inserción del contexto en el debate universitario. Ello supone que la sociedad y sus condiciones materiales, problemas cotidianos y desafíos que en ella ocurren penetren en la reflexión que ocurre en el aula, estableciéndose de este modo una conexión más real entre la sociedad en la que vivimos y el ámbito universitario (RODRÍGUEZ, 2012; PUENTE ALBA, 2011).

De un modo más concreto, el debate como herramienta de aprendizaje resulta útil e interesante para el alumno puesto que adquiere y desarrolla dos competencias fundamentales de cara a favorecer el aprendizaje. Por un lado, debatir implica estudiar técnicas de argumentación y de retórica. El alumnado desarrolla su capacidad investigadora, pues necesita ideas y argumentos que apoyen sus puntos de vista, por lo que, de forma previa al debate en clase, habrán investigado el corpus teórico existente y se habrán preparado su intervención, lo que a su vez redundará en una mejor expresión oral. Y por otro, atendiendo a la idea de que la universidad es un espacio para crear y pensar, el debate también les permite improvisar, imaginar y tomar la iniciativa. (ESTEBAN; ORTEGA, 2017: 51).

Debatir en el aula como forma de aprender significativamente implica que realicen reuniones previas preparatorias (con y sin supervisión del profesorado) en las que se ponen



de manifiesto valores como la cooperación y el trabajo en equipo para conseguir un fin común y no solo se fomente la competencia entre equipos con visiones antagónicas.

3. EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE DEBATE. METODOLOGÍA DOCENTE

La actividad consiste en la simulación de un debate electoral que será retransmitido por televisión y que llevarán a cabo las alumnas y alumnos de la clase. Para ello, deben formarse los grupos y recordarles que la participación debe ser activa por parte de todos y cada uno de sus integrantes, que se convertirán en candidatas y candidatos de un partido político que se presenta a las elecciones.

3.1. Fase primera

La experiencia da comienzo con la propuesta del tema a debatir por la clase, por ejemplo, la política exterior de la Unión Europea, o la modernización de la Administración local. Una vez elegido, se dividen en tantos grupos como formaciones políticas se quiera. Queda a discrecionalidad del docente si elegir que cada alumna o alumno se coloque en el partido al que quiere defender, o que se les permita elegir los equipos, pero no las tendencias políticas. Esta última opción resulta de mayor interés dado que les obliga a salir de su zona de confort, buscando argumentos que, quizás, nunca habrían pensado. Y debe decidirse quién dirigirá la campaña en cada equipo, ya que será quien establezca la comunicación con el programa de televisión; les deben facilitar su contacto a través del email de la universidad y estos correos servirán para dar fe de las conversaciones mantenidas de cara a la evaluación de la prueba.

A continuación, se les manda a los jefes de campaña una invitación para que defiendan su programa político, bien a las Elecciones Generales, a las Elecciones al Parlamento Europeo o a las Locales. En esta carta se les indica el lugar, la hora, el tema a debatir, los partidos políticos invitados y quién presentará el debate electoral en la televisión. Se les debe pedir confirmación con el nombre de la candidata o candidato que participará, así como de quiénes serán los asesores que estarán presentes en el programa. Se les indicará, asimismo, que habrá especialistas entre quienes asistan como espectadores para valorar la actuación (contenido y forma de los argumentos) y que les formularán preguntas. Se les pide que manden al programa un ejemplar de las páginas de su programa dedicadas al tema sobre el que girará el debate, por ejemplo, Política Exterior. El reparto de tiempos se comunicará más tarde.

En muchos grupos hay alumnos de doble titulación con el Grado de Comunicación, a quienes se les puede encargar la función de ayudar en la organización y desarrollo del



debate. En caso contrario, se puede buscar algún voluntario, o ser la propia profesora o profesor quien presente.

Este trabajo se suele plantear a principio de curso para que puedan ir recabando la información necesaria y dispongan de tiempo suficiente para plantear todas las cuestiones que pudieran surgir en la elaboración del programa electoral, analizando y reflexionando adecuadamente sobre la materia a debatir. Por ello, se deben ofrecer todas las tutorías necesarias para resolver problemas derivados del desarrollo del programa.

3.2. Fase segunda

Dos semanas antes del debate, quienes dirijan la campaña deben presentar, tanto por correo electrónico, como en papel, el programa electoral cerrado. En ese momento se les indicará fecha, hora y lugar de la convocatoria, así como el reparto de tiempos.

Cada equipo debe, por un lado, seleccionar al miembro del equipo que representará la candidatura, y por otro lado, preparar el discurso para adaptarlo a los tiempos de los que dispondrán. Los restantes miembros del equipo actuarán como asesores y asesoras, por lo que deberán además, buscar posibles preguntas que les puedan plantear a sus candidatos, para tener la respuesta preparada.

El tiempo se repartirá de la siguiente forma:

- a. Apertura del debate y presentación de candidatos y expertos.
- b. Se da la palabra durante 2 minutos a cada candidata y candidato, según sorteo, para que presenten en clave electoral sus ideas más importantes.
- c. Se les da la palabra de nuevo, ahora durante 8 minutos, para que expongan las principales líneas de su programa electoral en cuanto al tema elegido (Política Exterior de España). Las candidatas y candidatos tienen en este momento total libertad para elegir en qué prefieren centrarse, el tipo de debate que seguirán, los temas que dejen en el tintero, etc.
- d. Los presentadores del programa televisivo dan el turno a las expertas y expertos presentes para que hagan una breve valoración del discurso de cada candidata y candidato, y les formulen varias preguntas a cada uno.
- e. Las candidatas y candidatos disponen de 5 minutos para responder o rebatir a los expertos.
- f. Los presentadores formulan las preguntas que se hayan formulado a través de redes sociales (Twitter) y, en su caso, por los espectadores. La respuesta es simultánea a la pregunta en este caso.
- g. Llegado el final del debate, se les otorga el minuto final para que cierren su intervención.
- h. Candidatos, expertos y presentadores se dan la mano.



En paralelo, el director de programa (que será la profesora o profesor de la asignatura) solicitará la colaboración de varias personas para la realización de los debates (de 2 a 4 personas más), facilitándoles una copia del programa electoral y se les adjudicará un cargo acorde a su especialidad (en nuestro caso, hemos llegado a nombrar a la “Directora General de la OTAN”, al “Presidente del FMI”, a la “Secretaria General de la ONU” y al “Presidente del TJUE”, entre otros). En la experiencia realizada, solicitamos la colaboración de antiguas alumnas y alumnos y de otros docentes, ya que pueden aportar una perspectiva desde otros ámbitos del Derecho (o de otras materias) proponiendo nuevas preguntas para ser respondidas por los candidatos, lo que resulta muy enriquecedor para el debate.

Es momento de contactar con los presentadores del programa de televisión y darles, también, copia de los programas electorales. También ha de buscarse la ubicación para la realización y grabación del debate (lo que dependerá de si, por ejemplo, la Facultad dispone de platós de televisión).

3.3. Fase tercera

El día del debate, candidatas y candidatos deben acudir adecuadamente vestidos y pertrechados del material que quieran utilizar. Se sugiere que tengan teléfono con un chat abierto o una línea de WhatsApp para comunicarse con sus asesores.

Los presentadores del debate deben tener en la mesa los programas, un teléfono y un ordenador portátil. En el momento de la presentación, deberán dar un hashtag (ficticio) del programa para que los televidentes puedan formular preguntas (máximo dos por candidato). Las preguntas recibidas vía Twitter y otras redes sociales serán recogidas por los presentadores, pero formuladas (e ideadas) por la profesora o profesor, y tendrán como objetivo permitir a los candidatos hacer aclaraciones, añadir aspectos que pudieran haberse pasado por alto o “ponerles en un aprieto” para ver cómo resuelven la situación. Los presentadores podrán interrumpir en cualquier momento a candidatas y candidatos para pedir aclaración de algún aspecto o formular preguntas, aunque se recomienda que no se haga demasiado uso de esta prerrogativa para no cortar el ritmo del programa, ni la concentración de aquéllos.

En el turno de los expertos, con sus intervenciones harán ver las posibles incoherencias o carencias del programa electoral, en su caso, y podrán pedir a los candidatos que profundicen en algún punto concreto. Como hemos señalado, a pesar de que los candidatos tienen libertad para elegir qué defender y obviar en su debate, corren el riesgo de que los expertos incidan en algún aspecto que hubiesen decidido no tratar.

También hay que destacar la importante labor de quienes asesoran, situados estratégicamente en el debate para que no se les vea, porque deben ayudar a su candidato aportando la información precisa para responder cada pregunta. Por ello, deben haber colaborado necesariamente en la elaboración del programa y dominar los puntos del programa electo-



ral. La ayuda la prestarán a través del teléfono (WhatsApp) o del ordenador, que todos los miembros del equipo deben mantener abiertos.

4. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

La calificación que se otorgue a esta experiencia puede servir para evaluar toda la asignatura o sólo una parte, a criterio del docente. En cualquier caso, se dispone de suficientes datos objetivos para valorar los conocimientos adquiridos y se guardan evidencias que pueden servir para quienes pidan justificación de la nota y también para inspecciones internas o externas de la universidad.

Es importante destacar que la nota, salvo que se decida otra cosa, debe ser igual para todos los participantes, independientemente del rol que hayan asumido en la actividad. Como es normal, habrá participantes que se involucrarán más en la parte de investigación y propuestas electorales, o en la redacción y, finalmente, en la parte oral. Pero se les debe insistir en que todos serán responsables del resultado, tanto escrito como oral, de la actividad, por lo que deben participar activamente en cada momento. Por otro lado, son los propios integrantes de cada grupo electoral quienes eligen a su mejor oradora u orador para que las veces de candidata o candidato, y dejan la asesoría a quienes sean más resolutivos. En cualquier caso, si hubiese algún problema con el reparto de trabajo, se resolvería de la misma manera en la que el docente lo haga con otro tipo de trabajos grupales.

5. CONCLUSIONES

Tras la experiencia llevada a cabo se ha demostrado que, efectivamente, los resultados han sido los esperados a nivel de enseñanza-aprendizaje. Se han desarrollado competencias transversales como la lectura crítica, capacidad de análisis comparativo, trabajo en equipo, creatividad, capacidad resolutiva, liderazgo, exposición de argumentos y debate de ideas oralmente y por escrito. Todo ello en un ambiente lo suficientemente lúdico como para que les haya resultado interesante y entretenido a alumnas y alumnos, demostrando ganas de participar de forma muy activa en esta actividad.

Al tiempo, hemos detectado que existen ciertos elementos que pueden mejorar la actividad, como son:

- Puede darse un nombre sugerente al debate electoral, nosotras usamos en su momento “La Clabe” (con b, no con v) en honor al programa de José Luis Balbín.
- Pueden servir de inspiración programas más actuales como “El debate de la 2”, “Al rojo Vivo”, “El cascabel”, “Moros y Cristianos”, “Más vale tarde...”, etc.



- Es importante crear conciencia de que son un verdadero partido político, con su nombre, sus valores e iniciales. Además, tendrán sus colores, y su logo.
- Los presentadores tienen que tener bien clara su función y si son alumnas y alumnos de doble titulación o de periodismo mucho mejor.
- La grabación es el punto fuerte, pero al mismo tiempo débil, de la actividad. Cuanta mayor sensación de estar en un plató de televisión, será más fácil que participen y se involucren.
- Resulta de gran ayuda colocar una pantalla detrás con el nombre del programa, dar carpetas identificativas a los expertos (con logo de las instituciones), y dar realismo a la grabación y edición, haciendo cortes publicitarios, introduciendo nombres y subtítulos, así como el poder poner títulos de presentación. Todo ello hace que el trabajo pueda quedar como algo inolvidable para alumnas y alumnos.

Aunque el éxito de esta actividad depende, en parte, de que alumnos y alumnas entren en el juego y de la cohesión del grupo, la experiencia nos ha demostrado que se trata de una actividad muy bien valorada por los participantes, con un resultado de aprendizaje y participación muy satisfactorio por su parte.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ABRIL STOFFELS, R.; DE LA ENCARNACIÓN, A.M., “The game of Law; aunando lo lúdico y lo didáctico en la docencia universitaria”, en DELGADO GARCÍA; BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ (Coord.), *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes*, Universitat Oberta de Catalunya, 2018, pp. 133-142.
- ESTEBAN GARCÍA, L.; ORTEGA GUTIÉRREZ, J., “El debate como herramienta de aprendizaje”, Jornadas de Innovación e Investigación Docente, Universidad de Sevilla, 2017, pp. 48-56.
- PUENTE ABA, L.M., “Preparación y presentación de informes y debates jurídicos. Posibilidades ofrecidas por las TIC”, en Cerrillo i Martínez, A.; Delgado García, A.M., *Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES*, Huygens, 2011, pp. 77-83.
- RODRÍGUEZ, R., “El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en Filosofía del Derecho y Teoría de la Cultura”, *Revista de Innovación Docente: UPO Innova*, núm. 1, 2012, pp. 493-503.
- VILLA, A.; VILLA, O., “El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades”, *Educar*, núm. 40, 2007, pp. 15-48.



CAPÍTULO 12

DERECHO A LA INTIMIDAD Y USO DE LAS TIC. LAS TECNOLOGÍAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Dra. Ana María LÓPAZ PÉREZ
Florida Universitaria

RESUMEN: El auge actual de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) no es discutido por nadie; entre otras, se configuran como herramientas facilitadoras de la labor docente ofreciendo nuevas posibilidades en la producción y en la transmisión de conocimientos (DELGADO y OLIVER, 2006).

Las tecnologías de inteligencia artificial tales como chatbots interactivos, analítica avanzada o asistentes personales son herramientas que contribuyen a facilitar la realización de tareas de todo tipo: tareas domésticas tales como limpieza del hogar, compras de toda clase de productos; seguridad personal y familiar, etc... Su utilización implica la conexión de miles de dispositivos y consecuentemente, infinita cantidad de información. Entre sus ventajas citamos, entre otras muchas, la facilidad de uso o su contribución a la conciliación personal y familiar. Su principal inconveniente, la vulneración del derecho a la intimidad; derecho constitucionalmente protegido por el artículo 18 de la Constitución española.

El objetivo del presente trabajo no es otro que abordar la principal desventaja de las tecnologías de inteligencia artificial y entre ellas de los asistentes personales; la vulneración del derecho a la intimidad desde un punto de vista jurídico, en aras a exponer al consumidor los riesgos que conlleva este imparable e inabarcable mercado; tras una breve introducción, nos centraremos en el análisis del derecho a la intimidad y su protección jurídica. Posteriormente dedicaremos nuestro estudio a la intromisión que ocasiona el uso de las citadas tecnologías en nuestra esfera privada. Llegaremos por último a las conclusiones, fruto de nuestro trabajo.

PALABRAS CLAVE: intimidad; TIC; tecnologías de inteligencia artificial; vulneración; Derecho.

1. INTRODUCCIÓN

El vocablo intimidad según la definición de la Real Academia de la lengua española significa “Zona espiritual íntima y reservada de una persona o de un grupo, especialmente de una familia”. Esta definición abarca dos ámbitos, que desde el punto de vista jurídico van a ser objeto de protección; la intimidad personal y la intimidad familiar.

El derecho a la intimidad se encuentra constitucionalmente protegido en el artículo 18.1 de nuestra Carta Magna al garantizar el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen; derecho fundamental digno de protección y regulación por ley orgánica.



Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) cuyo auge es indiscutible “giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexiónadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas”¹. Las ventajas de su inclusión en todos los ámbitos, social, económico, político, educativo, etc... son enormes y constituyen herramientas facilitadoras de procesos de información en todas las áreas y entornos (en el entorno laboral, educativo, social). Asimismo, contribuyen a la conciliación de la vida familiar y laboral y mejoran la calidad de vida de los ciudadanos (ej: realización de compras *online* o utilización de asistentes virtuales). Sin embargo, presentan serios inconvenientes. URQUIJO VALDIVIELSO² señala como principales desventajas de las TICs las siguientes:

- Exceso de información que puede producir rumores o bulos.
- Tecnófila o aislamiento de la persona como ser social.
- Dependencia o posibilidad de la creación de “un canal vertical de influencia genérica, en un solo sentido, desde los países ricos a los pobres (o de regiones más desarrolladas a otras que lo son menos dentro de un mismo país), esta posibilidad ya está creada en parte debido al dominio tecnológico de Occidente”.
- Colonización cultural, por el hecho de que las TIC contribuyen al consumismo pudiendo generar un materialismo extremo capaz de generar grupos y entornos de violencia física y psicológica.
- Ciberdelincuencia y vulneración de los derechos de autor.

A lista anterior, y con la misma importancia, cabe añadir la vulneración del derecho a la intimidad del artículo 18 de la Constitución Española (en adelante CE); objeto de preocupación por el Tribunal Constitucional (en adelante TC) que ya en su sentencia 37/1989, de 15 de febrero, y que como concepto que forma parte del mismo alude a la “intimidad corporal, que es definida en los siguientes términos: “La Constitución garantiza la intimidad personal (art. 18.1), de la que forma parte la intimidad corporal, de principio inmune, en las relaciones jurídico-públicas que ahora importan, frente a toda indagación o pesquisa que sobre el cuerpo quisiera imponerse contra la voluntad de la persona, cuyo sentimiento de pudor queda así protegido por el ordenamiento, en tanto responda a estimaciones y criterios arraigados en la cultura de la comunidad” (FJ 7).

- 1 CABERO, J.: “Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas”, en LORENZO, M. y otros (coords): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (págs. 197-206). Grupo Editorial Universitario, Granada, 1998.
- 2 URQUIJO VALDIVIELSO, J. I.: “Sociedad y nuevas tecnologías, ventajas e inconvenientes”. *Revista Extremeña de Ciencias Sociales “ALMENARA”*, (págs. 47-48), núm. 9, 2017.



Por otra parte, y en cuanto al derecho a la protección de los datos personales y sus relaciones con el derecho a la intimidad personal, el TC en su Sentencia 94/1998, de 4 de mayo, señala que “nos encontramos ante un derecho fundamental a la protección de datos por el que se garantiza a la persona el control sobre sus datos, cualesquiera datos personales, y sobre su uso y destino, para evitar el tráfico ilícito de los mismos o lesivo para la dignidad y los derechos de los afectados; de esta forma, el derecho a la protección de datos se configura como una facultad del ciudadano para oponerse a que determinados datos personales sean usados para fines distintos a aquel que justificó su obtención”. Y el TC en la Sentencia 292/2000, de 30 de noviembre, considera al citado derecho “como un derecho autónomo e independiente que consiste en un poder de disposición y de control sobre los datos personales que faculta a la persona para decidir cuáles de esos datos proporcionar a un tercero, sea el Estado o un particular, o cuáles puede este tercero recabar, y que también permite al individuo saber quién posee esos datos personales y para qué, pudiendo oponerse a esa posesión o uso”.

Entendemos que mediante el mal uso de las TIC, y sobre todo de determinados medios tecnológicos que forman parte de su concepto, podría producirse la vulneración de la intimidad personal y con ello graves intromisiones en la vida de las personas; nos referimos concretamente al uso de tecnologías de inteligencia artificial, concretamente a los asistentes personales de uso doméstico.

Tal es en la actualidad la preocupación por la garantía del derecho a la intimidad que el legislador, consciente de ello, aprueba, entre otras, la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. La citada norma surge como un nuevo avance para tutelar la intimidad de los derechos de los ciudadanos respecto al uso de la informática. Además, dota de especial protección a la seguridad en el entorno de Internet y garantiza otras esferas como la neutralidad de la Red, el acceso universal o los derechos a la seguridad y educación digital. También regula los derechos al olvido, a la portabilidad y al testamento digital. Finalmente, trata el reconocimiento del derecho a la desconexión digital en el marco del derecho a la intimidad en el uso de dispositivos digitales en el ámbito laboral y la protección de los menores en Internet y se ocupa de la libertad de expresión y del derecho a la aclaración de informaciones en medios de comunicación digitales.

Teniendo en consideración todo lo anteriormente expuesto, el objetivo del presente trabajo es el análisis de la posible vulneración del derecho a la intimidad en el entorno de las TIC, en especial en lo referente la utilización de las tecnologías de inteligencia artificial y los asistentes personales. Para ello y tras esta introducción, estudiaremos el derecho a la intimidad y su seguridad jurídica en el entorno TIC y con posterioridad abordaremos la transgresión del citado derecho por el uso las tecnologías de inteligencia artificial. En un último apartado, expondremos las conclusiones; fruto de nuestro análisis.



2. LA PROTECCIÓN JURÍDICA DEL DERECHO A LA INTIMIDAD

Tal como dijimos anteriormente, el derecho a la intimidad personal y familiar goza de protección constitucional en el artículo 18.1 de la CE³. En lo relativo a este precepto legal, es doctrina reiterada del TC que el art. 18.1 no es garante de una intimidad determinada sino del derecho a poseerla, disponiendo a este fin de un poder jurídico sobre la publicidad de la información relativa al círculo reservado de su persona y su familia, con independencia del contenido de aquello que se desea mantener al abrigo del conocimiento público. Lo que se garantiza es, pues, el secreto de nuestra propia esfera de intimidad y, por tanto, se veda que sean los terceros, particulares o poderes públicos, quienes decidan cuáles son los lindes de nuestra vida privada⁴.

Por otra parte y en caso de enfrentamiento entre este derecho y otros bienes jurídicos protegidos, como solicitud de cesión información con transcendencia tributaria, casos sobre paternidad o maternidad, y siempre y cuando exista justificación suficiente y proporcionalidad sobre la base de otros derechos u otros bienes jurídicamente protegidos de interés general, como son los derechos de los descendientes (art. 39 CE), debe darse prevalencia a lo citados bienes frente al derecho a la intimidad (STC 110/1984, de 26 de noviembre; STC 7/1994, de 17 de enero y STC 95/1999, de 31 de mayo).

Fuera del ámbito constitucional, el marco legal del derecho a la intimidad lo hallamos en una serie de normas cuyo objetivo es la prevención de todo género de intromisiones ilegítimas en la esfera privada de las personas; así, y como norma con rango de ley que desarrolla el precepto constitucional, hallamos la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, sobre protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen; la propia norma proclama que el derecho a la intimidad personal y familiar es irrenunciable, inalienable e imprescriptible.

Asimismo, y en la misma línea, se encuentra la ya aludida Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales que de-

3 El TC en su STC 151/1997, de 29 de septiembre manifiesta la existencia de una vinculación entre el ejercicio del derecho a la intimidad y esfera más privada de las personas; o dicho de otro modo al área en el que se produce la preservación de injerencias ajena que desea mantenerse oculto a los demás por pertenecer a su esfera más privada, vinculada con la dignidad y el libre desarrollo de la personalidad (art. 10.1 CE). De esta forma el derecho a un núcleo inaccesible de intimidad se reconoce incluso a la persona que es un personaje público según se expresa en la STC 134/1999, de 15 de julio). Asimismo, el derecho a la intimidad del artículo 18.1, se reconoce no solo a la persona individualmente considerada, sino también al núcleo familiar (STC 197/1991, de 17 de octubre o 231/1988, de 2 de diciembre).

4 Vid entre otras entre otras STC 134/1999 (FJ 5); STC 73/1982, de 2 de diciembre; STC 110/1984, de 26 de noviembre; STC 231/1988, de 2 de diciembre; STC 197/1991, de 17 de octubre; STC 143/1994, de 9 de mayo; STC 151/1997, de 29 de septiembre; 231/1988, de 2 de diciembre, y STC 197/1991, de 17 de octubre.



roga expresamente la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, sin perjuicio de lo previsto en la disposición adicional decimocuarta y en la disposición transitoria cuarta. Este texto legal surge de la necesidad de dar respuesta a la ciudadanía frente a las preocupantes injerencias y excesos producidos en la era digital.

En cuanto a la legislación comunitaria, no podemos olvidarnos del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos). Su principal pilar es la consideración del tratamiento de datos personales como un derecho fundamental conforme a lo dispuesto en el artículo 8, apartado 1, de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y el artículo 16, apartado 1, del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea que, establecen el derecho de toda persona a la protección de los datos de carácter personal que sean de su interés⁵.

Asimismo, cabe citar la Directiva 2013/40/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de agosto de 2013, cuyos objetivos son la aproximación a los Estados miembros de las normas penales relativas a los ataques contra los sistemas de información; fijando una serie de normas mínimas relativas a la definición de las infracciones penales y las sanciones aplicables, y mejorando la cooperación entre las autoridades competentes, incluida la policía y los demás servicios especializados encargados de la aplicación de la ley en los Estados miembros, así como los organismos especializados de la Unión, como Eurojust, Europol y su Centro Europeo contra la Ciberdelincuencia y la Agencia Europea de Seguridad de las Redes y de la Información (ENISA).

Finalmente, y en cuanto a la protección penal del derecho a la intimidad y relacionado con las TIC se refiere a ella el Código penal en los siguientes artículos:

- Artículo 183 ter: referido a la comunicación a través de internet con menores para fines delictivos.
- Artículo 197 bis: en relación con la facilitación a otro del acceso al conjunto o una parte de un sistema de información.
- Artículos 197 bis, 197 ter, 197 quater, 197 quinquies : delitos contra los sistemas de información y en cumplimiento del mandato dispuesto por la Directiva 2013/40/UE citada con anterioridad.

5 Hemos de advertir que el ámbito de aplicación del Reglamento no es el tratamiento de datos de carácter personal por una persona física en el curso de una actividad exclusivamente personal o doméstica y, por tanto, es exigencia su conexión con una actividad profesional o comercial. Entre las actividades personales o domésticas se incluyen la correspondencia y la llevanza de un repertorio de direcciones, o la actividad en las redes sociales y la actividad en línea realizada en el contexto de las citadas actividades. No obstante, si resulta aplicable a los responsables o encargados del tratamiento que proporcionen los medios para tratar datos personales relacionados con tales actividades personales o domésticas.



3. LAS TECNOLOGÍAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y EL DERECHO A LA INTIMIDAD. DAVID FRENTE A GOLIAT

Existen multitud de definiciones para la inteligencia artificial (del inglés AI), LÓPEZ TAKEYAS⁶ cita entre otras, las siguientes: “La interesante tarea de lograr que las computadoras piensen ... máquinas con mente, en su amplio sentido literal.” (HAUGELAND, 1985); “La automatización de actividades que vinculamos con procesos de pensamiento humano, actividades tales como la toma de decisiones, resolución de problemas, aprendizaje ...” (BELLMAN, 1978) y “El estudio de las facultades mentales mediante el uso de modelos computacionales.” (CHARNIAK y MCDERMOTT, 1985). La definición de la Real Academia de la lengua española es la siguiente: “Disciplina científica que se ocupa de crear programas informáticos que ejecutan operaciones comparables a las que realiza la mente humana, como el aprendizaje o el razonamiento lógico”.

En nuestros días, la inteligencia artificial tiene pues una gran variedad de aplicaciones, desde las TIC que habitualmente conocemos y utilizamos hasta asistentes personales digitales o virtuales cuya utilidad es incuestionable, no solamente en el ámbito doméstico sino en otros campos como puede ser la medicina, el marketing o la educación.

En aras a conceptualizar los asistentes de inteligencia artificial, también denominados asistentes digitales o virtuales podemos decir que son programas cuya aplicación responde a la voz y lenguaje común del usuario y cuya misión consiste en una serie de tareas o habilidades programadas al efecto, con el objetivo de incrementar nuestro tiempo de ocio. Sus funciones son muy variadas y abarcan desde escritura de notas, lectura en alta voz de mensajes de texto o de correos electrónicos, llamadas telefónicas, recordatorios de citas o reuniones, detección de presencia física en el hogar etc.... Algunos ejemplos de asistentes virtuales son Alexa (de Amazon), Google Now y Cortana (de Microsoft) y Siri (de Apple).

En definitiva, podemos afirmar que la inteligencia artificial nos garantiza una mejor calidad de vida colaborando en la realización de tareas domésticas y de todo tipo. Sin embargo y en relación con los asistentes virtuales, se produce una recepción de datos personales considerable con la finalidad de dar respuesta a los comandos de voz que, posteriormente se traducirá en una acumulación de datos personales y en consecuencia de datos privados de los usuarios. El problema es preocupante puesto que en los manuales de instrucciones de las aplicaciones no se recoge información clara y concisa al respecto.

Si tomamos como ejemplo un asistente personal (Alexa de Amazon) que responde a nuestra voz cuando le hablamos, podemos cuestionar :

- ¿Respetar nuestra privacidad?

6 TAKEYAS, B. L. : “Introducción a la inteligencia artificial” artículo en línea: <http://www.itnuevolaredo.edu.mx/takeyas>, 2007. Fecha de consulta: 06/05/2019.



- ¿Graba nuestras conversaciones?
- ¿Nos está observando?
- ¿Qué pasa con los servicios que desarrolla a terceros (Ej. Cabify o Uber)
- ¿Quién garantiza que no se cedan datos y grabaciones sin el consentimiento del usuario?

En suma ¿El derecho a la intimidad del usuario está garantizado? Si nos centramos en el ejemplo anterior (Alexa de Amazon) las respuestas dadas por la entidad Amazon a los anteriores interrogantes son las siguientes⁷:

Una grabación de una pregunta se envía a los servidores de Amazon para que los sistemas de reconocimiento de voz y comprensión del lenguaje natural puedan procesar y responder a la petición. Se asocian las solicitudes con la cuenta Amazon para que sea posible acceder a otros servicios de Amazon (por ejemplo, Kindle para que Alexa pueda leer libros) y ofrecer una experiencia más personalizada (por ejemplo, hacer un seguimiento de las canciones escuchadas ayudará a Alexa a elegir qué canciones reproducir cuando le digas «Alexa, pon música»).

No se graban todas las conversaciones. Los dispositivos se diseñan para la detección de la palabra de activación escogida. El dispositivo es capaz de averiguar la palabra de activación a través de la identificación de patrones acústicos coincidentes con la palabra de activación. Ningún audio se envía o almacena en la nube salvo que el dispositivo detectara la palabra de activación (o se haya activado Alexa presionando un botón).

Pueden revisarse las grabaciones de voz asociadas a una cuenta, gestionar su uso para el desarrollo de nuevas funcionalidades y borrarlas en el enlace: Configuración > Cuenta de Alexa > Privacidad de Alexa en la app Alexa o en www.amazon.es/alexaprivacy.

Con respecto a si Alexa utiliza otra información, las respuestas con las que nos encontramos no dejan de ser inquietantes: en función del modo de uso de Alexa, es posible recabar otro tipo de información y utilizarla para “mejorar nuestros servicios y tu experiencia de usuario”. Así, en *hogar digital*, “si se utiliza un producto de hogar digital o se interactúa con él a través de Alexa, como una luz, un termostato o un enchufe, recibiremos información acerca del tipo, las características y el estado de dicho dispositivo, lo que permitirá ver información acerca del mismo y controlarlo desde la app Alexa”. Además si se utiliza la opción *Llamadas y Mensajes con Alexa*, se autoriza a Alexa para acceder a contactos, importar y almacenar periódicamente los contactos, “lo que nos permitirá conectarte con tus contactos e identificar a los destinatarios más probables a los que quieras llamar o escribir (por ejemplo, a qué Hugo quieres llamar cuando digas «Alexa, llama a Hugo»”.

7 Información extraída de: <https://www.amazon.es/gp/help/customer/display.html/?nodeId=GA7E98TJFEJLYSFR>. Fecha de consulta: 12/05/2019.



Por último y en lo relativo a los servicios contratados a terceros, se producirá un intercambio de información “relevante” con dichos terceros para que puedan prestar el servicio; por ejemplo, si se realiza la interacción con una Skill de Alexa de un tercero, se facilitará el contenido de la solicitud (pero no la grabación de voz) a la Skill en cuestión para que esta pueda responder convenientemente. Si se utiliza una Skill de Alexa de un tercero que precisa conocer una ubicación (como un servicio de taxi) y se le ha otorgado permiso a dicha Skill para acceder a la misma, se compartirá tal información con la Skill.

En cuanto a la reacción del Ordenamiento Jurídico para garantizar nuestra intimidad, hemos de reconocer que la materia es relativamente nueva y que las normas existentes, como el Reglamento general de protección de datos o la Ley Orgánica 3/2018 son claramente insuficientes. El verdadero problema se encuentra, bajo nuestro punto de vista, en las políticas de privacidad de las entidades suministradoras de los productos, que como hemos puesto de manifiesto, no son demasiado claras. Además, a esta falta de transparencia empresarial ha de sumarse la incerteza del usuario en la dificultad de saber si sus datos han sido o no cedidos sin su consentimiento y por ello su privacidad vulnerada.

Así, el Reglamento general de protección de datos, además de tener cómo principales objetivos la licitud en el tratamiento de datos personales y el principio de que el consentimiento para el tratamiento de los datos será “libre, específico, informada e inequívoco” establece el principio de privacidad desde el diseño (art.25.1); en el diseño de aplicaciones que traten datos personales, la privacidad de los mismos ha de garantizarse desde el principio esto es tanto en el momento de determinar los medios de tratamiento como en el momento del propio tratamiento.

Por lo que respecta a la Ley Orgánica 3/2018, con los mismos principios y objetivos, dedica el Título X a la Garantía de los derechos digitales y proclama el derecho de los usuarios a la seguridad de las comunicaciones que transmitan y reciban a través de Internet y el deber de los proveedores de servicios de Internet de informar a los usuarios de sus derechos (art.82); la norma se refiere directamente al derecho a la intimidad en el uso de dispositivos digitales en el ámbito laboral.

Podemos concluir que la falta de reacciones por parte de nuestro Ordenamiento Jurídico a la protección del derecho a la intimidad en determinados productos provoca una cierta inseguridad jurídica en el usuario, que puede verse reflejada en una disminución de la demanda de estos productos.

No podemos finalizar este apartado sin hacer mención a los problemas surgidos en determinadas redes sociales con respecto a la vulneración del derecho a la intimidad de los usuarios; en el caso de la red social Facebook, la sentencia del tribunal de justicia de la Unión Europea, de 5 de junio de 2018 en respuesta a la de petición de decisión prejudicial planteada, con arreglo al artículo 267 TFUE, por el Bundesverwaltungsgericht (Tribunal



Supremo de lo Contencioso-Administrativo, Alemania) señala como responsable del tratamiento al administrador de una página de fans alojada en una red social⁸.

4. CONCLUSIONES

- Es doctrina reiterada del TC que el art. 18.1 de la CE no es garante de una intimidad determinada, sino del derecho a poseerla.
- Es primordial objetivo del marco legal del derecho a la intimidad la prevención de todo género de intromisiones ilegítimas en la esfera privada de las personas.
- La utilidad de la inteligencia artificial es incuestionable, no solamente en el ámbito doméstico sino en otros campos como puede ser la medicina, el marketing o la educación; sin embargo uno de sus mayores inconvenientes es la posible vulneración del derecho a la intimidad del usuario.
- El problema de la vulneración del derecho a la intimidad en los asistentes digitales se halla en las políticas de privacidad de las entidades suministradoras de los productos.
- La falta de reacciones por parte de nuestro Ordenamiento Jurídico a la protección del derecho a la intimidad en determinados productos, provoca una cierta inseguridad jurídica.

8 La interesantísima sentencia determina lo siguiente:

2)“Los artículos 4 y 28 de la Directiva 95/46 deben interpretarse en el sentido de que, cuando una empresa establecida fuera de la Unión dispone de varios establecimientos en diversos Estados miembros, la autoridad de control de un Estado miembro está facultada para ejercer los poderes que le confiere el artículo 28, apartado 3, de la mencionada Directiva respecto a un establecimiento de esa empresa situado en el territorio de ese Estado miembro, aun cuando, en virtud del reparto de funciones dentro del grupo, por un lado, este establecimiento únicamente se encarga de la venta de espacios publicitarios y de otras actividades de marketing en el territorio de dicho Estado miembro y, por otro lado, la responsabilidad exclusiva de la recogida y del tratamiento de los datos personales incumbe, para todo el territorio de la Unión, a un establecimiento situado en otro Estado miembro.

3) El artículo 4, apartado 1, letra a), y el artículo 28, apartados 3 y 6, de la Directiva 95/46 deben interpretarse en el sentido de que, cuando la autoridad de control de un Estado miembro pretende ejercer frente a una entidad establecida en el territorio de ese Estado miembro los poderes de intervención contemplados en el artículo 28, apartado 3, de la referida Directiva debido a infracciones de las normas relativas a la protección de datos personales cometidas por un tercero responsable del tratamiento de esos datos que tiene su domicilio en otro Estado miembro, dicha autoridad de control es competente para apreciar, de manera autónoma respecto de la autoridad de control de este último Estado miembro, la legalidad del referido tratamiento de datos y puede ejercer sus poderes de intervención frente a la entidad establecida en su territorio sin instar previamente la intervención de la autoridad de control del otro Estado miembro”.



5. BIBLIOGRAFÍA

- CABERO, J.: “Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas”, en LORENZO, M. y otros (coords): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Grupo Editorial Universitario, Granada, 1998.
- POMPEU CASANOVAS, : “Inteligencia Artificial y Derecho: a vuelapluma”, en Teoría y Derecho. *Revista de Pensamiento Jurídico*. Ed. Tirant lo Blanc, 2010.
- TAKEYAS, B. L.: “Introducción a la inteligencia artificial”, artículo en línea: <http://www.itnuevolaredo.edu.mx/takeyas>, 2007. Fecha de consulta: 06/05/2019.
- URQUIJO VALDIVIELSO, J. I.: “Sociedad y nuevas tecnologías, ventajas e inconvenientes”. *Revista Extremeña de Ciencias Sociales “ALMENARA”*, (págs. 47-48), núm. 9, 2017.



CAPÍTULO 13

UTILIZACIÓN DE HERRAMIENTAS TRANSMEDIA Y CROSSMEDIA PARA FAVORECER UN ENTORNO DE *NET-WORKING* EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Antonia PANIZA FULLANA

*Profesora Titular de Universidad de Derecho civil
Universidad de las Illes Balears*

María Isabel MONTSERRAT SÁNCHEZ-ESCRIBANO

*Profesora Contratada Doctora interina de Derecho penal
Universidad de las Illes Balears*

Belén FERRER TAPIA

*Profesora Contratada Doctora de Derecho civil
Universidad de las Illes Balears*

María Belén AIGE MUT

*Profesora Contratada Doctora interina de Derecho procesal
Universidad de las Illes Balears*

Francisco Antonio VAQUER FERRER

*Profesora Contratada Doctora interino de Derecho administrativo
Universidad de las Illes Balears*

s

RESUMEN: Se presentan los resultados del PID *Una experiencia de net-working en la enseñanza de Derecho*, que tiene como precedentes otros tres proyectos en los que se han aplicado las TIC a la docencia jurídica (*fun learning*, *co-teaching* y *co-working*). Este tiene tres ejes centrales (co-planificación, co-impartición y co-evaluación) y consiste en la creación de una red de *net-working* entre alumnos y profesores utilizando herramientas crossmedia y transmedia como estrategia virtual. Los alumnos tienen que crear una red de contactos profesional a través de una web diseñada con Wix por los profesores, convirtiéndose en expertos juristas en un caso de construcción ilegal de una urbanización y posterior venta de los pisos construidos. Mediante la app Form Creator los profesores se hacen pasar por clientes y plantean sesgadamente el caso a cada alumno, que juega un rol asesor y/o facilitador de información a otros estudiantes. La app *Online Business Card* permite a cada uno de ellos anunciarse en la web con el rol que le corresponde y crear una red de contactos. Puesto que no dispone de toda la información, necesita contactar con la persona adecuada para poder avanzar en el caso. Asimismo, puede compartir información a través de Wix File Share. Al contactar entre ellos, los estudiantes adoptan una actitud proactiva que les permitirá anticiparse a problemas futuros en el ámbito profesional. La evolución del supuesto y las distintas acciones realizadas por los alumnos se analizan a través de Web-Stat.

PALABRAS CLAVE: *Net-working*; Wix; enseñanza colaborativa; transmedia; crossmedia.



1. INTRODUCCIÓN

Se presentan en este trabajo los resultados del proyecto de innovación docente: “*Una experiencia de net-working en la enseñanza del Derecho*”. Este proyecto se plantea como la continuación de una serie de experiencias con las que se ha ido avanzando cada año, teniendo como fundamento las nuevas tecnologías y la transversalidad e interdisciplinariedad en la enseñanza del Derecho. Ello marca necesariamente la metodología de enseñanza; metodología que en este trabajo se basa en experiencias de *net-working*, no solo para el alumnado sino también desde la perspectiva del profesorado. Este es uno de los puntos que se pretende destacar en esta experiencia: la necesidad de trabajo conjunto por parte de profesores de distintas áreas, concretamente Derecho civil; Derecho penal, Derecho procesal y Derecho financiero y tributario.

Con ello se pretende acercar, desde las aulas, los conocimientos prácticos a los alumnos; conocimientos mucho más parecidos a la realidad profesional con la que se van a encontrar en su vida profesional, al salir de la Universidad, en las diferentes profesiones jurídicas por las que pueden optar (ADAN-DOMÉNECH, 2013).

Los tres ejes centrales del trabajo: co-planificación, co-impartición y co-evaluación nos conducen a la creación de una red de *net-working* entre alumnos y profesores utilizando herramientas crossmedia y transmedia como estrategia virtual.

2. OBJETIVOS

Este proyecto está basado en la consecución de tres objetivos: en primer lugar, arbitrar una auténtica transversalidad, ello a fin de combatir la estanqueidad de las asignaturas; en segundo lugar, dotar de mayor practicidad al aprendizaje, incorporando contenidos prácticos para paliar la sensación que tienen los estudiantes en cuanto a la falta de una formación próxima a la realidad diaria de un jurista; y, en tercer y último lugar, acercar las metodologías de enseñanza y aprendizaje a los estudiantes, evitando la insuficiente relación alumno-profesor que propicia la tradicional clase magistral y utilizando un espacio más próximo a ellos: la red. Se utilizan herramientas crossmedia y *net-working*. Transversalidad, practicidad y proximidad son características todas ellas de susceptible y fácil vinculación en el entorno telemático.

De acuerdo con los objetivos enunciados, se pretende:

- De un lado, por lo que respecta al estudiante, se pretende formar al alumno de tal forma que sea independiente en el aprendizaje, pero a la vez proactivo. Es decir, que tenga una iniciativa propia y capacidad de anticiparse a problemas y necesidades futuras, buscando colaboración en un doble ámbito: por una parte, en sus propios compañeros, otros estudiantes; y, por otra parte, sus profesores (BOLDOVA-PASAMAR, ASTIGARRA-GOENAGA, RUEDA-MARTÍN & USOZ-OTAL: 2010).



En el proyecto en curso se ha puesto de relieve que el trabajo colaborativo requiere de cierto trabajo individual y en cierta medida más teórico de forma previa. Por ello, se considera imprescindible incorporar a la idea de *co-working*, el trabajo independiente.

- De otro lado, en lo que concierne al profesorado colaborador, se continúa con la idea de que éste tiene que trabajar conjuntamente pero para ello se piensa ahora en un doble ámbito: en el plano físico y en el virtual. Como ya se ha indicado en otras ocasiones, la primera clave fundamental de nuestro proyecto la constituye la creación de un espacio de trabajo compartido. Además de la plataforma virtual, se ha constatado que a enseñar conjuntamente también debe reforzarse con un espacio físico, paralelo al virtual, en el que poder trabajar conjunta o independientemente. Por este motivo, al espacio virtual que ya tenemos creado y que pretendemos mejorar introduciendo nuevas herramientas transmedia se pretende incorporar como sede física la Sala de Seminarios de Derecho civil, a los efectos de crear un espacio colaborativo de trabajo, no sólo para los estudiantes, sino también para el profesorado.

3. METODOLOGÍA

El proyecto tiene como punto de partida las ideas derivadas del *problem based learning*, una metodología de aprendizaje actualmente muy extendida en la enseñanza del Derecho y que será objeto de explicación a continuación. A ella hemos incorporado un elemento que consideramos de extrema importancia, como son las nuevas tecnologías. Así pues, la resolución del caso se realiza especialmente de forma digital.

3.1. *Problem Based Learning*

El *problem based learning* es un método educativo centrado en el estudiante que promueve el trabajo interpersonal-colaborativo y la responsabilidad personal en el propio aprendizaje a través de la resolución participativa de problemas similares a los que se enfrentará a lo largo de su vida diaria profesional.

Este sistema consiste en la presentación en clase de un problema a los alumnos –en Derecho, normalmente, un breve texto extraído de los hechos probados de una sentencia– que éstos deben analizar y resolver en grupo. Los distintos aspectos conflictivos de éste a los que deberán dar solución conformarán la base para identificar los temas de aprendizaje, poniendo de manifiesto sus propias necesidades educativas y aproximándoles a la ciencia sobre la base de su aproximación a la realidad (ABEL SOUTO, 2013: 23).

Los principales objetivos que consiguen culminarse con esta metodología son la utilización por parte de los estudiantes de recursos procedentes de diversas fuentes y el hecho de que aprenden a aprender, bien a partir de los retos mismos planteados por el problema, bien



con la guía o el apoyo de un tutor que actúa como facilitador (RUE, FONT Y CEBRIÁN, 2011: 5). Así pues, el aprendizaje basado en problemas no tiene como principal finalidad la adquisición de conocimientos sino un desarrollo integral del profesional en formación, en función de los conocimientos académicos (RUE, FONT y CEBRIÁN, 2011: 5).

Es totalmente cierto que esta metodología supera con creces el umbral del conocimiento tradicional –limitado a la reproducción del conocimiento y, a lo sumo, a la interpretación aplicada de datos e informaciones relevantes–, ya que estimula la motivación del alumnado y potencia habilidades cuyo desarrollo le resultará indispensable para el desarrollo de su vida profesional (RUE, FONT y CEBRIÁN, 2011: 6). Sin embargo, esta aproximación del estudiante a la realidad sigue siendo bastante abstracta por dos motivos: primero, por el contexto en el que se produce, y, segundo, por el formato a través del cual se desarrolla

- a. Lo primero, porque el contexto en el que se produce esa supuesta aproximación a la realidad que permite al estudiante la realización de una interacción significativa no es el más apropiado para ello. Efectivamente, en el ámbito jurídico la clase no es el lugar más apropiado para aproximar a los alumnos a la realidad penal, que es la práctica jurídica y que tiene lugar en los tribunales.
- b. Lo segundo, en tanto en cuanto la participación activa del estudiante suele traducirse en un debate abierto sobre los hechos concretados en el supuesto planteado para lograr una resolución conjunta de los mismos, por lo que el rol que adopta el estudiante es siempre el mismo: completamente estático.

3.2. Herramientas *crossmedia* y *net-working*

Por este motivo, los profesores que integran el proyecto han decidido otorgar una vertiente más dinámica al proyecto a través de la incorporación de las nuevas tecnologías. A día de hoy, las TIC forman parte del día a día del estudiante. Este vive en un “entorno digital” por lo que incorporar las TIC a la docencia es, a día de hoy, una cuestión de capital importancia si se desea motivarlo y favorecer su interés por el estudio. De entre las nuevas tecnologías, Internet y las páginas web son, sin duda alguna, el canal y el medio en el que nuestros estudiantes intercambian información, realizan reflexiones y propuestas o aprenden sobre nuevos temas.

Así, se ha optado este año por crear ese “entorno digital” en el proyecto. Para ello, se ha utilizando la plataforma para el desarrollo web en línea Wix, una plataforma basada en la nube y en Adobe Flash que permite crear sitios web HTML5 y sitios móviles para crear páginas web muy visuales e intuitivas para el usuario. De entre todas las funcionalidades que esta plataforma ofrece, se optó por utilizar únicamente las siguientes aplicaciones:

- a) Form Creator: esta aplicación permite crear formularios *online* multifuncionales (formularios de contacto, formularios de registro, citas, formularios de reservas,



encuestas, formularios de pedidos, formularios de suscripción, RSVPs, entre otros). Además, es posible incorporar casillas para chequear, múltiples opciones, menús desplegables y textos personalizados. A través de estos formularios los estudiantes pueden reaccionar rápidamente ante un potencial cliente y registrar toda la información en la página.

- b) **Online Business Card:** esta aplicación posibilita compartir los detalles esenciales del rol que está desarrollando cada estudiante, de forma que sea fácil contactar con compañeros y conocer qué rol desempeñan. A efectos de lograr una experiencia más real puede personalizar la tarjeta e, incluso, crear el logo de su propia firma.
- c) **Wix File Share:** esta aplicación permite crear una base de archivos a la que todos los (estudiantes) integrantes de la comunidad web pueden subir y compartir archivos. Además, los estudiantes pueden buscar archivos específicos y organizarlos en carpetas para facilitar el acceso, colaborando entre sí para organizar el trabajo. En cualquier caso, los profesores tienen acceso en todo momento a esta base de datos y pueden controlar quién puede ver, cargar, descargar y administrar archivos.
- d) **Estadísticas Web-Stat:** se trata de una aplicación que permite conocer desde qué parte de la página es la que más visitan los estudiantes, hasta si se conectan dentro o fuera del Campus, desde un teléfono móvil o su ordenador y, lo más importante, por cuánto tiempo permanecen conectados a la web y qué trayecto siguen en el sitio.

4. DESARROLLO DEL PROYECTO: CONEXIÓN DE LAS DISTINTAS METODOLOGÍAS PLANTEADAS

Los alumnos tienen que crear una red de contactos profesional a través de una web diseñada con Wix por los profesores, convirtiéndose en expertos juristas en un caso de construcción ilegal de una urbanización y posterior venta de los pisos construidos. Mediante la app Form Creator los profesores se hacen pasar por clientes y plantean sesgadamente el caso a cada alumno, que juega un rol asesor y/o facilitador de información a otros estudiantes. La app *Online Business Card* permite a cada uno de ellos anunciarse en la web con el rol que le corresponde y crear una red de contactos. Puesto que no dispone de toda la información, necesita contactar con la persona adecuada para poder avanzar en el caso. Asimismo, puede compartir información a través de Wix File Share. Al contactar entre ellos, los estudiantes adoptan una actitud proactiva que les permitirá anticiparse a problemas futuros en el ámbito profesional. La evolución del supuesto y las distintas acciones realizadas por los alumnos se analizan a través de Web-Stat.



5. RESULTADOS

Los resultados del proyecto han sido, en general muy positivos. Salvo algunas semanas de inactividad, en las que los alumnos tenían exámenes parciales o actividades de entrega con evaluación de distintas asignaturas, ha habido una media de 276 visitas mensuales a la página web, con una permanencia de 20 minutos por estudiante. Cabe resaltar que la mayor parte de las conexiones se han realizado fuera del Campus Universitario, hecho que concuerda perfectamente con el carácter desmaterializado de la red.

Además, la totalidad de los estudiantes participantes (un grupo de 21 matriculados, otro de 23 y otro de 65 de segundo y tercer curso de Grado de Derecho y Grado combinado ADE-Derecho) han generado una tarjeta de visita y compartido algún archivo. Ha habido un 38% de porcentaje medio de error en la resolución de los distintos formularios y es necesario poner de relieve que las respuestas han sido más bien escuetas (algo motivado, creemos, por el carácter sucinto de los mensajes que se cuelgan en redes sociales).

6. CONCLUSIONES

Los profesores del proyecto consideramos que con el proyecto de este año, en el que los alumnos han tenido que crear una red de contactos profesional y han jugado un rol de expertos juristas, estos han adoptado claramente una actitud proactiva que les permitirá anticiparse de forma activa a problemas futuros en el ámbito profesional. No solo han aprendido a reflexionar, planificar y conocer previamente sus limitaciones en cuanto al conocimiento de una determinada área, sino que han aprendido a interactuar con otros profesionales para hallar soluciones y anticiparte a problemas jurídicos.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ABEL-SOUTO, M.: El ABP como una nueva técnica pedagógica aplicada a las ciencias jurídicas y al Derecho penal en el EEES, en *Dereito*, 19 (2), 469-485, 2010.
- ADAN-DOMÉNECH, F.: *Docencia y ejercicio profesional de la abogacía*, en *Docencia y Derecho*, 6, 2013.
- BOLDOVA-PASAMAR, M.A.; ASTIGARRA-GOENAGA, J.; RUEDA-MARTÍN, M.A. y USOZ-OTAL, J.: Metodologías activas para la docencia en las ciencias económicas y jurídicas. Una experiencia de innovación docente en un contexto difícil, Zaragoza: *Prensas Universitarias de Zaragoza*, 2010.
- CAVANILLAS MÚGICA, S.: La enseñanza del Derecho según la “Institución Libre de Enseñanza”, en *Revista de educación y derecho*. Ejemplar dedicado a: Modelos de clínicas jurídicas en España), 11, 1-18, 2015.



- CONDERMAN, G. y HEDIN, L.: Purposeful assessment practices for co-teachers. *Teaching Exceptional Children*, 44 (4), 19-27, 2012.
- CONDERMAN, G., BRESNAHAN, V. y PEDERSEN, T.: *Purposeful Co-teaching. Real cases and effective strategies*, USA: Corwin Press, 2009.
- ECHEBARRÍA-SÁENZ, J. A., et. al.: "Ciencia jurídica, planificación, coordinación y evaluación; el cambio de paradigmas en el tratamiento de la docencia del derecho, en Coordinación y planificación en los estudios de Derecho": 15 al 16 septiembre 2012, Valladolid: Universidad de Valladolid, 2012.
- FONT I MAS, M.: *Evolución en las metodologías docentes y sistemas evaluativos: de la ilusión al freno de mano*, en J. PICÓ (DIR.) *Aprendizaje del Derecho Procesal: Nuevos retos de la enseñanza universitaria.*, Barcelona: Editorial J. M. Bosch, (379-387), 2011.
- GARCÍA-AÑÓN, J.: El aprendizaje cooperativo y colaborativo en la formación de los jueces y juristas, en *Revista de educación y derecho = Education and law review*, 6, 2012.
- GARCÍA-SOLA, M^a A. y FERNÁNDEZ-DE-BOBADILLA LARA, N.: A case study of cooperative teaching in an ESP-context, en *The Grove: working papers on english studies*, 14 (1-30), 2007.
- MIRANDA-VÁZQUEZ, C.: Propuesta de modelo para la docencia del derecho procesal, en *Revista de Educación y Derecho*, 12, 2015.
- MURPHY, C. y SCANTLEBURY, K., (2010). *Coteaching in International contexts: Research and Practices*, New York: Springer.
- RECIO-RAMÍREZ, M. A.: El aprendizaje basado en la resolución de problemas: Una experiencia práctica, en *Docencia y Derecho*, 7, 2013.
- RÍOS-CORBACHO, J. M.: Innovación docente del Derecho Penal de la empresa a través de técnicas colaborativas y entornos virtuales de aprendizaje en El EEES. REJIE: *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 2011.
- RUÉ, J.; FONT, A. y CEBRIÁN, G.: La formación profesional en Derecho mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en *Revista de educación y derecho = Education and law review*, 3, 2011.
- SUÁREZ-DÍAZ, G.: Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú., en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (1), (166-182). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>, 2016.
- TEXTOR, A.: Theoretische Grundlagen und didaktische Leitlinien für einen Inklusion unterstützenden Unterricht, en *keine Angst vor Inklusion* (Fischer, Christian (dir.)), Münster - New York: Waxmann Verlag, 37-60, 2015.
- VV.AA.: *La metodología del aprendizaje basado en problemas* (García Sevilla (Coord), Murcia: Universidad de Murcia, 2008.



CAPÍTULO 14

COMPETENCIAS INFORMÁTICAS E INFORMACIÓN EN LA ASIGNATURA “TÉCNICAS Y HABILIDADES JURÍDICAS BÁSICAS” DEL GRADO DE DERECHO EN LA UVEG

Sonia RODRÍGUEZ LLAMAS

TU Derecho Civil

Universitat de València

Juan Antonio ALTÉS TÁRREGA

TU Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universitat de València

RESUMEN: La introducción de una nueva metodología de enseñanza y aprendizaje en los estudios de derecho, consecuencia directa de la transformación de los planes de estudio derivada de la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior, ha puesto de nuevo sobre el tapete un debate clásico: el de la enseñanza liberal, basada en el aprendizaje de los textos normativos y las corrientes doctrinales sobre los mismos (que requiere un gran esfuerzo memorístico) frente al aprendizaje basado en el estudio de la práctica jurídica. Por ello, de nuevo se traen a colación otros modelos de enseñanza-aprendizaje propios de los países anglosajones, basados en el aprendizaje mediante el uso del caso práctico y la jurisprudencia. En esta comunicación se da cuenta de cómo se integra en la asignatura de primer curso del Grado en Derecho, Técnicas y Habilidades Jurídicas Básicas, una concreta propuesta para que los alumnos puedan adquirir competencias transversales informáticas e informacionales. La base de la enseñanza se asienta en tres pilares: En primer lugar, búsqueda y selección eficaz de normas jurídicas, tanto estatales como autonómicas y europeas; en segundo lugar, búsqueda y selección de sentencias de nuestros órganos judiciales en función de los distintos roles presentados y en último lugar búsqueda de referencias doctrinales con la finalidad de conocer nuestro ordenamiento jurídico y sean capaces de manejar las fuentes con destreza.

PALABRAS CLAVE: Autoaprendizaje; habilidades jurídicas; competencias informacionales; bases de datos jurídicas, trabajos académicos.

1. INTRODUCCIÓN

La metodología docente universitaria y, obviamente, también la de derecho se encuentra en constante debate desde hace unos años. Los principales motivos para el mismo son, en nuestra opinión, tres:

En primer lugar, la transformación de los estudios universitarios como consecuencia de la convergencia europea y la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior y



los créditos ECTS (European Credits Transfer System). Esta reforma incorporó un nuevo modelo metodológico de enseñanza que se canaliza a través del aprendizaje activo o autoaprendizaje del discente, mediante la enseñanza práctica y la evaluación continua.

La relevancia de la enseñanza práctica ha relegado la enseñanza teórica a un papel complementario, aunque en muchos casos necesario. Con ello, sistemas metodológicos que podrían considerarse ya clásicos como el “aprendizaje basado en problemas” o “método del caso”¹, el uso del cine², conviven en la discusión con otros sistemas de aprendizaje activo más actuales como el *Flipped Classroom*³ o el *peer instruction*, con los que comparten ciertos principios, en especial conseguir que el estudiante se involucre en el proceso de enseñanza. De esta manera, el autoaprendizaje, como sistema que permite al estudiante conocer, interpretar y aplicar normas jurídicas por sí mismo, se va asentando en la enseñanza jurídica, superando la tradicional diferencia metodología docente entre el sistema jurídico anglosajón (el denominado *Common Law*) y el de los países que conforman al sistema jurídico continental o *Civil Law*.

En el mundo anglosajón, en el que los jueces son creadores del Derecho, se ha dado una importancia especial al manejo de las fuentes de información e investigación jurídica. El estudiante debe acostumbrarse a manejar la jurisprudencia, para encontrar los precedentes y las interpretaciones que pueden sustentar sus argumentaciones. Sin embargo, en el derecho continental basado en la primacía de la ley la enseñanza del derecho se fundamentó en el conocimiento de la norma. La clase magistral dominó el modelo de enseñanza en la

- 1 Ideado a finales del s. XIX por Christopher Columbus Langdell, jurista y decano de la Escuela de Derecho de Harvard. Desde entonces ha servido de constante modelo de aprendizaje activo, incluso en los países del ámbito jurídico continental. Por citar algunas experiencias recientes: PÉREZ ESCODA, N.; A. ANEAS ÁLVAREZ, A.: “La metodología del caso: un poco de historia”, en *Metodología del caso en orientación*, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), Barcelona 2014; CASTAÑOS CASTRO, P.: El método del caso aplicado a las Ciencias Jurídicas, 2015; ALBERTO YORG, J.; RAMÍREZ ZARZA, A. M.: *Interrelación entre el derecho laboral, derecho de incidencia colectiva y el derecho cooperativo. Estudio de caso*, en Boletín de la Asociación de Derecho Cooperativo, núm. 53, 2018.
- 2 CORDERO CUTILLAS, I.; ESCRIBANO TORTAJADA, P.; MARTÍNEZ VÁZQUEZ DE CASTRO, L.: *Cine y Derecho de Familia: una nueva visión de la metodología práctica*, en Revista de Educación y Derecho, núm. 9, 2014; MONTES RODRÍGUEZ, M. P.: *La innovación educativa en la enseñanza del Derecho Civil: desde los mapas conceptuales al cine aplicado a la docencia jurídica*, en Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis, 2016; RUIZ SANZ, M.: *Instruir en Derecho y Cine: una apuesta entre elecciones y pasiones*, Revista de Educación y Derecho, núm. 9, 2016; AFARIAN, J.: *El Derecho del Trabajo desde una perspectiva integral: la utilización del cine como recurso didáctico a la luz de la obra de Duncan Kennedy*, en Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho, núm. 31, 2018.
- 3 ESTEVE SEGARRA, A.: *Flipped Teaching o la clase invertida en la enseñanza del derecho*, en Actualidad jurídica iberoamericana, núm. 4.bis, 2016; SOTO MOYA, M. DEL M.: *Flipped Classroom y Derecho Financiero: un binomio necesario*, en REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, vol. 1, núm. 18, 2018.



Universidad y el manejo de las fuentes y la investigación jurídica se relegaron, aunque con una presencia mínima, a los estudios de tercer ciclo.

Este modelo ha quedado desfasado, no solo porque la adaptación de los planes de Estudio al Espacio Europeo de Educación Superior requiere de un papel activo por parte del estudiante, sino porque el propio sistema jurídicoconstitucional actual ha superado el binomio derecho-ley. El Derecho forma parte de un sistema cuyos elementos interactúan entre sí, formando un conjunto con unos determinados mecanismos internos que lo hacen funcionar y que todo jurista debe conocer. Por ello, se requieren intérpretes del Derecho y no menos conocedores de la norma.

De esta manera, se han revisado las metodologías docentes a fin de dotar al estudiante de esta capacidad interpretativa del Derecho, mediante un adecuado manejo de las fuentes, sin perder de vista el conocimiento de las normas y, por tanto, sin abandonar la enseñanza teórica.

La investigación jurídica no es exclusiva de los estudios de doctorado, sino una técnica que, con mayor o menor profundidad, usa cualquier operador jurídico y que ha de estar integrada en la propia metodología de enseñanza del Derecho. Los juristas tenemos, al menos, tres fuentes de investigación a la hora de enfrentarnos a la resolución de un problema, independientemente de la concreta profesión que desarrollemos. Cualquier problema jurídico requiere para su solución acudir a las fuentes directas de investigación jurídica (normas y jurisprudencia) y las indirectas (fuentes de información y literatura jurídica). La eficacia en la búsqueda de estas fuentes dependerá de lo entrenado que se esté en “pensar cómo piensa un jurista” y en el conocimiento técnico de las herramientas tecnológicas que están a nuestro alcance. Esto implicará una formación en la terminología jurídica (técnica) y familiarizarse con la estructura y clasificación de la información.

Además, para obtener el grado en Derecho es necesario realizar un TFG que, sin ser propiamente un trabajo de investigación, participa de muchos de los elementos que los estructuran y les dan sentido. El estudiante que aprende técnicas que le permiten buscar, comprender y manejar las fuentes de información e investigación jurídica está también practicando para la realización del TFG, lo que le facilitará esta tarea en el último curso.

En segundo lugar, la revolución tecnológica que se sucede desde la introducción de la informática e internet en la universidad ha provocado que cambie el modo en que se enseña el derecho. Por un lado, porque el soporte que permite almacenar la información jurídica ya no es el papel, sino soportes electrónicos en línea. En consecuencia, los estudiantes han de poseer unos mínimos conocimientos informáticos que les permitan operar con eficacia en internet y en las bases de datos bibliográficas y jurídicas. El exceso de información y la inutilidad que mucha posee requiere entrenar técnicas que permitan no perderse y seleccionar de forma eficiente. Por otro lado, porque el estudiante actual pertenece al grupo de nativos digitales y ello repercute en la manera en que se centra y concentra. Las dinámicas de atención son distintas, la manera tradicional de impartir docencia no es eficiente y re-



quiere de nuevos impulsos y fórmulas de captar al estudiante en las que las TICs aplicadas a la enseñanza tienen un importante papel que jugar, tanto en lo que sería la gestión de la clase (plataformas virtuales de enseñanza), como en la aparición de nuevos métodos de transmitir la información bien presencialmente o a distancia (pizarras virtuales, prezzis, presentaciones ppt, MOOCS, OCW) y de nuevos instrumentos para implicar al estudiante y obtener valoración de los resultados, basados muchas veces en su experiencia en juegos (*gaming learning*).

En tercer lugar, el importante valor que las agencias de acreditación para cuerpos docentes universitarios dan a las experiencias de “innovación docente”, lo que ha potenciado que el profesorado aplique estas técnicas en sus clases con resultados diversos, pero normalmente satisfactorios, y a plasmarlos en estudios, artículos, comunicaciones, ponencias y demás, conforme a las exigencias dichas agencias.

2. PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA

Pues bien, en atención a todo lo anterior, nos disponemos a presentar la manera en que se ha articulado la docencia en la asignatura introductoria al Grado de Derecho “Técnicas y Habilidades Jurídicas Básicas” que pretende como resultados de aprendizaje, según consta en la Guía Docente de la asignatura, dotar al estudiante de:

- Capacidad para conocer, distinguir y utilizar las fuentes de información jurídica.
- Capacidad para exponer oralmente los resultados de un estudio o investigación jurídica.
- Capacidad para elaborar trabajos e informes.
- Capacidad para aprender y manejar las técnicas básicas de estudio y de investigación universitaria.

En este sentido la asignatura presenta las siguientes unidades temáticas:

1. Aprender a aprender Derecho: muestra las características básicas de la titulación, los entornos virtuales y los recursos tecnológicos de la UVEG.
2. La profesión de jurista: da cuenta de las salidas profesionales que tiene el Grado.
3. La comprensión del Derecho: incluye una introducción a las partes del ordenamiento jurídico y al proceso, pero que se centra especialmente en la selección y comprensión de las fuentes de investigación jurídica: disposiciones normativas y resoluciones judiciales.
4. Competencias informacionales y expresión escrita: proporciona nociones sobre la elaboración de un trabajo académico.
5. Comunicación y expresión oral.



Actualmente, la docencia presencial se ha centrado en algunos aspectos del programa con la idea de que los estudiantes consoliden competencias sobre búsqueda de literatura jurídica; búsqueda y comprensión de normas y resoluciones judiciales y sobre la realización formal de un trabajo académico.

3. DESARROLLO DE LA ASIGNATURA

En el desarrollo de la asignatura se integran aquellas experiencias de aprendizaje activo que se entienden más adecuadas, sobre todo el trabajo práctico y el trabajo colaborativo. Las clases se realizan con ordenadores para conseguir el máximo aprovechamiento de los conocimientos que se imparten. Se realizan también actividades en línea (principalmente cuestionarios) que el estudiante puede realizar a su decisión dentro de un periodo de tiempo con los materiales que entienda necesarios, con el fin de que repasen y afiancen los contenidos impartidos.

3.1. Docencia

La docencia comienza con dos clases introductorias sobre los estudios de derecho, la web de la Universitat de València y la plataforma Moodle que se usa como Aula Virtual

Competencias Informacionales

Tras las mismas, se inician las sesiones sobre competencias informacionales. En ellas se pretende que los estudiantes sean capaces de encontrar distintas referencias bibliográficas y construir de forma adecuada una bibliografía, usando las reglas APA o ISO. Se dedican en total 9 sesiones.

La primera la realiza el personal de la biblioteca. Se desarrolla en el propio edificio de la biblioteca y sirve para presentar el servicio de préstamos y para realizar una visita guiada. Además, se informa a los estudiantes sobre la existencia del Curso Básico en CI que se realiza en línea en el Aula Virtual.

Las sesiones en aula se agrupan en distintas unidades temáticas:

- a) La primera explica el catálogo Trobes de la UV, para que aprendan a buscar manuales y otras obras básicas de referencia. Mediante una clase guiada se buscan distintos tipos de obras, partiendo de las bibliografías de las asignaturas del grado. Una vez encontrada, se les enseña a construir la referencia bibliografía en APA e ISO.

Después se realiza una sesión práctica en clase en la que se les pide que encuentren la Bibliografía de una asignatura y seleccionen la referencia que reúne ciertos requisitos. A continuación, han de localizarla en Trobes, contestar ciertas preguntas (número de ejemplares disponibles para préstamos, su ubicación en el edificio de la biblioteca...) y construir la referencia bibliográfica en APA o ISO.



- b) La segunda unidad persigue que el estudiante aprenda a localizar bibliografía más especializada, mediante la localización de artículos doctrinales en revistas jurídicas. Se parte para ello de la siguiente premisa:

El catálogo Trobes de la biblioteca sólo indexa los títulos de las revistas. Por ello, se les enseña a manejar Dialnet como buscador que les permitirá localizar posteriormente un concreto artículo en la Biblioteca.

Así, conociendo datos parciales (autor, temática, año) se hace una sesión de búsqueda guiada para aprender a localizar el artículo en Dialnet y, desde ahí, la revista que lo publica en Trobes. Igualmente se construyen las referencias bibliográficas de los artículos buscados tanto en ISO como en APA

La sesión puede finalizarse haciendo grupos vayan a Biblioteca a localizar físicamente los distintos artículos que han servido de base para la búsqueda guiada.

- c) La tercera unidad se centra en la búsqueda de bibliografía en línea, bien en *open access*, o bien la disponible en las webs de revistas o bases de datos comerciales (Aranzadi Digital, La Ley Digital, Tirant *online*...) suscritas por la universidad. Una vez localizada se procede a referenciarlo en APA y en ISO como obra en línea.
- d) Las sesiones se complementan con otras de carácter práctico en las que se reiteran los contenidos de cada una de las unidades, con el fin de que, mediante búsquedas personales y consultando libremente todo aquello que necesiten pongan en práctica lo aprendido.
- e) La última unidad se dedica a la composición de una bibliografía. A cada estudiante se le proporciona un tema (con un nivel accesible para ellos). Dicho tema es el mismo que luego utilizarán en la parte de realización de trabajos académicos.

Usando Trobes y Dialnet, han de localizar referencias bibliográficas sobre el tema asignado y construir una bibliografía homogénea y ordenada. Se les pide que aparezcan monografías, artículos y capítulos de libro para que demuestren su capacidad de confeccionar distintos tipos de referencias.

Realización de trabajos académicos

La parte dedicada a la preparación de trabajos académicos pretendemos que sirva como orientación al futuro TFG. Se conciencia a los estudiantes que estas técnicas y patrones son un entrenamiento para afrontar más preparados el TFG.

Se realizan dos sesiones teóricas, una actividad práctica en clase y dos actividades fuera del aula.

- a) La primera se dedica a explicar la sistematización de las fuentes de información, el uso de fichas de lectura, las partes y la estructura del trabajo, y especialmente a la realización de un proyecto de investigación como paso previo al trabajo académico



- b) La segunda trata aspectos relacionados con la redacción (lenguaje jurídico, argumentación y recursos gramaticales) y, especialmente, cómo evitar el plagio mediante la cita de las referencias bibliográficas (sistema APA y sistema nota al pie).

La sesión práctica pretende incidir en este último aspecto. Se proporcionan dos textos jurídicos sobre un tema jurídico sencillo, en los que los autores muestran ideas u opiniones contrapuestas. De esta manera, los estudiantes pueden elaborar un discurso propio en el que den cuenta de las opiniones de los autores realizando las oportunas citas.

- c) Paralelamente se conforman grupos de 4 o 5 estudiantes para la realización de dos actividades más con plazos de entrega más prolongados. De forma individual preparan un proyecto de investigación relacionado con el tema asignado para la sesión de composición de una bibliografía. Dicho proyecto requerirá la confección de un índice, de la introducción del trabajo y de una bibliografía. Además, han de leer dos de las referencias que contiene la bibliografía y realizar dos fichas de lectura de las mismas. Una vez entregado y corregido, ya en grupo, los estudiantes realizan un “simulacro de trabajo académico”. Concretan conjuntamente el tema y como se va estructurar y, puesto que todos ellos han realizado al menos dos lecturas sobre el tema, pueden dotar mínimamente al trabajo de un contenido. En la evaluación de esta actividad no se tiene en cuenta tanto el tratamiento jurídico del tema (son estudiantes de primero), como otros elementos: realización del índice, estructura del trabajo, uso apropiado de las fuentes jurídicas y de información y cita de las mismas en el trabajo.

Búsqueda y comprensión de normas y sentencias

La parte de la asignatura dedicada a la búsqueda y comprensión de las fuentes de investigación jurídica se compone de 8 sesiones.

- a) En las cuatro primeras se persigue que el estudiante sea capaz de encontrar la norma aplicable a un determinado conflicto jurídico y que comprenda como se estructura una disposición normativa, pues, conociendo sus elementos, resulta mucho más fácil asimilar su contenido.

En la primera sesión se explican algunos conceptos que ayudan a comprender las normas jurídicas: ¿Qué pretenden? ¿Qué características poseen? ¿Qué tipos de normas hay y cuál es su naturaleza? A partir de ahí se repasan las disposiciones normativas que recogen los mandatos jurídicos y los requisitos que deben cumplir para ser válidas. A continuación, se explica la estructura de las disposiciones normativas: la parte expositiva y la parte dispositiva y los elementos que la componen.

En la segunda sesión se realiza una búsqueda guiada de disposiciones normativas, tanto en el buscador de legislación del BOE, como en bases de datos comerciales.

La búsqueda se inicia con una disposición normativa de la que se tienen todos los datos, con el fin de que rellenen todos los campos de los buscadores de legislación



(rango, número, fecha, tipo de disposición normativa) y que vean la utilidad de los mismos. Una vez encontrada, se realizan algunas preguntas como cuándo entro en vigor, la fecha de aprobación, cómo se estructura y qué tipo de disposiciones contiene...

Después, se realizan búsquedas con datos parciales, a partir, por ejemplo, del título de la norma o del nombre con el que se la conoce. De esta manera, el estudiante tiene que seleccionar entre los resultados cuál resulta aplicable. Para finalizar, se realiza una búsqueda de normas sobre un tema, para que seleccionen las relacionadas con el mismo.

Además, se realizan dos prácticas que van de lo más sencillo: encontrar una norma concreta cuyos datos se conocen, hasta lo más complicado: se plantea un determinado conflicto y se les solicita la norma aplicable. En este caso los términos que les servirán para la búsqueda se resaltan en el texto, pues no tienen por qué conocerlos. Sobre cada una de las normas se hacen preguntas similares a las que se les formuló en la búsqueda guiada. La primera actividad la pueden realizar en grupo y así se ayudan unos a otros. La segunda actividad se realiza de forma individual.

- b) Las cuatro siguientes persiguen que se comprendan las resoluciones judiciales y se aprenda a encontrarlas y sistematizarlas en función de distintas necesidades.

En la primera sesión reciben una formación mínima sobre el concepto de resolución judicial, su función en el sistema del derecho y su estructura para facilitar su lectura y comprensión. Esta primera parte finaliza con una visita a la Ciudad de la Justicia en la que asisten como público a diversos juicios.

En la segunda se realiza una búsqueda guiada de resoluciones judiciales. Se parte de la idea de que cualquier conflicto jurídico puede ser abordado de distintas maneras y deparar distintas soluciones. Se resalta que la búsqueda de la jurisprudencia está mediada por el concreto operador jurídico (un investigador, un abogado, un juez...), lo que requiere establecer estrategias adecuadas en las búsquedas. Se utiliza tanto la base de datos del Poder Judicial, de acceso gratuito, como otras bases de datos comerciales.

Se parte de una sentencia de la que se conocen todos los datos, lo que permite rellenar todos los campos de búsqueda y explicar para que sirve cada uno. También se plantean búsquedas más amplias con el fin de dar uso a los filtros y operadores lógicos que permiten discriminar la información obtenida. Finalmente se plantea una búsqueda más real, partiendo de un caso, materializado en una o varias sentencias (desde la instancia hasta la resolución firme del órgano superior) para que se comprenda mejor el valor interpretativo del derecho y sus correcciones. Se plantea el caso y el debate sobre su solución legal. El profesor guía la búsqueda de las resoluciones judiciales con el fin de introducir la variante interpretativa. Se trata de comprobar si las soluciones propuestas se acomodan a la resolución judicial, pero también de proponer otras búsquedas a fin de encontrar resoluciones contrarias que evidencien la naturaleza



interpretativa del derecho. A continuación, se integran en la ecuación las estrategias de búsqueda de las sentencias en función del rol que desempeñen ante el conflicto. Resulta muy ejemplificativo realizar la misma búsqueda asumiendo el papel de quien ha de realizar un trabajo de investigación sobre una materia jurídica; y el de un abogado que se interesa en la misma materia con el objeto de defender las posturas de su cliente⁴.

Para finalizar se realizan dos sesiones prácticas para buscar sentencias cuyos datos se conocen y también las que se aplicarían a un determinado conflicto en función del rol que se les atribuye en el enunciado. Sobre cada una de las sentencias se realizan preguntas sobre los elementos que la componen y su estructura y, como en las actividades sobre normas, la primera la pueden realizar en grupo de forma cooperativa y la segunda de forma individual.

3.2. Evaluación

Esta asignatura tiene un sistema de evaluación distinto a las del resto del Grado, pues la evaluación continua proporciona un 70% de la nota final y no un 30%. Con ello se premia el autoaprendizaje realizado durante el curso, motivando el esfuerzo y la realización de las actividades prácticas.

El examen, que representa el 30% restante, replica en su mayor parte los contenidos vistos durante el curso. Se realiza en ordenador para permitir búsquedas tanto bibliográficas, como de normas y sentencias.

3.3. Resultados y principales problemas detectados

Es fundamental tener en cuenta que el punto inicial y final del método propuesto es una adecuada formación del alumno a través de metodologías innovadoras con los siguientes objetivos:

- a) Permitir al alumno el autoaprendizaje.

4 Mientras que el investigador partirá de la jurisprudencia unificada del Tribunal Supremo y, a partir de la misma, agrandará más o menos la búsqueda para afirmar o rebatir el posicionamiento de dicho Tribunal; el abogado intentará, en la medida de lo posible, encontrar una resolución concordante con sus pretensiones y lo más próxima al ámbito judicial en el que se ha de desenvolver con el fin de proporcionar al juez una base sólida que permita un fallo favorable a sus posiciones. Sobre la aplicación de roles a la búsqueda de resoluciones judiciales: RODRÍGUEZ LLAMAS, S.; ALTÉS TÁRREGA, J. A.: “La adquisición de competencias mediante la búsqueda y análisis de jurisprudencia en la asignatura Técnicas y Habilidades Jurídicas Básicas”, en *Uso de las TIC en la docencia del Derecho: aproximaciones docentes y metodológicas*, Huygens, Barcelona, 2014, pp. 165-175.

- b) Familiarizar al alumno con las bases de datos jurídicas.
- c) Posibilitar una utilización más eficiente de las mismas introduciendo en las búsquedas determinados roles.
- d) Preparar al alumno para la elaboración del TFG, asentando los conocimientos adquiridos y adiestrándole en la redacción y utilización correcta del lenguaje técnico jurídico.

Los resultados de los bloques relacionados en los grupos en lo que se ha seguido estrictamente este método son los siguientes:

GRUPO	CI	TA	Normas/Sentencias	Examen	Nota
Grupo C	7,6	5,23	5,12	5,71	5,48
Grupo L	8,45	6	5,63	6,87	6,37
Grupo DX	9,71	8,09	7,55	7,83	7,81

Salvo en el grupo DX, que corresponde a la doble titulación DerechoADE con un alumnado con características especiales, los números no son muy altos, por lo que debemos considerar qué resistencia encuentra esta metodología de enseñanza activa. Recurriendo a la clasificación elaborada por Michael⁵ para identificar qué problemas percibe el profesorado en la aplicación de estas metodologías, podemos desechar, al menos en parte, los relativos al profesorado, puesto que en estos grupos se han asumido las cargas que implica la enseñanza activa en cuanto a preparación de las clases, actividades, etc. Tampoco son relevantes los obstáculos que genera la falta de una infraestructura adecuada, pues, aunque ciertamente mejorable sí permite la realización de la metodología docente. Sí lo es, por el contrario, la percepción del estudiante de la asignatura. Una parte del alumnado no se compromete, no prepara la clase, piensa que poder usar un ordenador que da acceso a sus materiales le sirve para realizar las actividades y, por tanto, superar la evaluación continua y no ve la funcionalidad de lo que se enseña.

Por otra parte, la comparación de los resultados obtenidos con los de otros grupos no aporta datos contrastables:

5 MICHAEL, J.: *Faculty Perceptions about Barriers to Active Learning*, en *College Teaching*, vol. 55, núm. 2.

GRUPO	SUSPENSO	APROBADO	NOTABLE	SOBRESALIENTE	MH	PRESENTADOS
DT	0	2	18	28	2	50
DG	0	5	21	20	2	48
AR	0	3	40	10	2	55
A	1	6	26	17	2	52
D	0	1	42	8	0	51
DX	1	8	22	17	2	50
B	0	10	23	11	2	46
K	0	11	36	0	0	47
W	0	15	24	3	1	43
U	1	18	24	0	0	43
L	4	13	29	1	0	47
V	3	21	21	1	0	46
X	0	25	6	3	1	35
O	10	5	17	5	2	39
C	8	27	11	1	0	47

En esta tabla se ordenan los grupos de acuerdo con la media de notas obtenidas. Los grupos en los que se ha seguido esta metodología obtienen notas similares a las de otros que usan sistemas de docencia similares en la aplicación del programa docente, pero quedan lejos de otros en los que, independientemente de la metodología docente empleada, no se cumple con el programa establecido en la guía. Ello provoca un agravio comparativo que los estudiantes ponen de manifiesto muchas veces de manera informal, dificultando una actuación correctora del problema.

Finalmente, se ha detectado que cuando llega el momento de realizar el Trabajo de Fin de Grado, los estudiantes han olvidado estos contenidos. Las competencias y habilidades conseguidas con esta asignatura no se consolidan en cursos superiores, lo que le resta eficacia.

4. CONCLUSIONES

Integrar esta metodología en una asignatura introductoria de primer curso proporciona al estudiante desde el inicio de sus estudios manejarse con las herramientas que le permitirán en cada una de las otras asignaturas lograr los objetivos metodológicos. Además, se incide en los dos ejes fundamentales sobre los que se asienta la reforma educativa dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. De un lado, el alumno adquiere una parte importante de las competencias diseñadas para los estudios de Derecho (competencias



informacionales, capacidad para resolver problemas y casos y capacidad para comprender el carácter unitario del ordenamiento jurídico). De otro lado, se implementa un sistema de aprendizaje activo y se potencia la formación de intérpretes capaces de razonar sobre el Derecho.

Al margen de la necesaria homogeneización de los contenidos en los distintos grupos de la asignatura, el análisis de los resultados obtenidos pone de manifiesto la necesidad de mejorar los resultados, haciendo algunas correcciones en la docencia y evaluación, fomentando su participación en el aprendizaje activo y haciéndole ver la funcionalidad de la asignatura; pero también la oportunidad y conveniencia de trasladar estas actividades y metodologías a otras asignaturas de cursos superiores del grado. Para ello se han de buscar fórmulas que publiciten qué se enseña y cómo se enseña esta asignatura al resto de profesores del grado, con el fin de que exijan en el discurrir de sus propias asignaturas la aplicación de estos conocimientos: citas en trabajos, búsqueda de legislación y normativa en relación a una determinada materia, búsqueda de bibliografía complementaria...

5. BIBLIOGRAFÍA

- AFARIAN, J.: El Derecho del Trabajo desde una perspectiva integral: la utilización del cine como recurso didáctico a la luz de la obra de Duncan Kennedy, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, núm. 31, 2018.
- ALBERTO YORG, J.; RAMÍREZ ZARZA, A. M.: Interrelación entre el derecho laboral, derecho de incidencia colectiva y el derecho cooperativo. Estudio de caso, en *Boletín de la Asociación de Derecho Cooperativo*, núm. 53, 2018.
- CASTAÑOS CASTRO, P.: *El método del caso aplicado a las Ciencias Jurídicas*, 2015.
- CORDERO CUTILLAS, I.; ESCRIBANO TORTAJADA, P.; MARTÍNEZ VÁZQUEZ DE CASTRO, L.: Cine y Derecho de Familia: una nueva visión de la metodología práctica, en *Revista de Educación y Derecho*, núm. 9, 2014.
- ESTEVE SEGARRA, A.: Flipped Teaching o la clase invertida en la enseñanza del derecho, en *Actualidad jurídica iberoamericana*, núm. 4.bis, 2016.
- MICHAEL, J.: Faculty Perceptions about Barriers to Active Learning, en *College Teaching*, vol. 55, núm. 2.
- MONTES RODRÍGUEZ, M. P.: *La innovación educativa en la enseñanza del Derecho Civil: desde los mapas conceptuales al cine aplicado a la docencia jurídica*, en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4.bis, 2016.
- PÉREZ ESCODA, N.; A. ANEAS ÁLVAREZ, A.: “La metodología del caso: un poco de historia”, en *Metodología del caso en orientación*, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), Barcelona, 2014.
- RODRÍGUEZ LLAMAS, S.; ALTÉS TÁRREGA, J. A.: “La adquisición de competencias mediante la búsqueda y análisis de jurisprudencia en la asignatura Técnicas y Habilidades Jurídicas



Básicas”, en *Uso de las TIC en la docencia del Derecho: aproximaciones docentes y metodológicas*, Huygens, Barcelona, 2014.

RUIZ SANZ, M.: Instruir en Derecho y Cine: una apuesta entre elecciones y pasiones, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 9, 2016.

SOTO MOYA, M. DEL M.: Flipped Classroom y Derecho Financiero: un binomio necesario, en *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, vol. 1, núm. 18, 2018.



HERRAMIENTAS DE TRABAJO COLABORATIVO



CAPÍTULO 1

LA BÚSQUEDA DE LA IMPLICACIÓN Y MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EL USO DE LA PLATAFORMA MOODLE

Ángela MARTÍN-POZUELO LÓPEZ

*Personal Investigador en Formación (Atracció del Talent)
Departament de Dret del Teball i de la Seguretat Social de la Universitat de València*

Sergio YAGÜE BLANCO

*Personal Investigador en Formación (FPU- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades)
Departament de Dret del Teball i de la Seguretat Social de la Universitat de València*

RESUMEN: El objetivo es compartir la experiencia puesta en práctica con alumnado de primer curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos para el estudio de los elementos constitutivos del contrato de trabajo. La actividad que se pretende explicar está diseñada sobre tres pilares. En primer lugar, el análisis de un supuesto complejo, actual y socialmente relevante que resulte atractivo y que sea capaz de captar la atención y el interés del alumnado. En este caso, se analizará la prestación de servicios en plataformas digitales a través de las recientes sentencias de los *riders* de *Govo* y *Deliveroo*. En segundo lugar, se emplea la técnica del *puzzle de Aronson*, basada en la metodología docente del aprendizaje cooperativo, para favorecer la implicación del alumnado en su proceso de enseñanza. A través de diferentes grupos de trabajo, las/los estudiantes deben debatir sobre los indicios que resultan determinantes en este tipo de prestación de servicios para determinar su laboralidad. Además, invita a reflexionar sobre el impacto de las nuevas tecnologías sobre las relaciones laborales y el derecho del trabajo. En último lugar, la utilización de la plataforma Moodle como herramienta para planificar y estructurar la actividad, así como para guiar al alumnado en la realización de una serie de actividades previas a la sesión presencial y evaluar los conocimientos adquiridos a través de un cuestionario *online*. Tanto los resultados del aprendizaje como la satisfacción del alumnado respecto a la actividad planteada –valorada a través de una encuesta de satisfacción– son positivos.

PALABRAS CLAVE: Derecho del trabajo; economía de plataformas digitales; Moodle; aprendizaje cooperativo; *puzzle de Aronson*; motivación del alumnado.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El objeto del presente trabajo es exponer una técnica que hemos puesto en práctica en la asignatura “Derecho del Trabajo I”, impartida en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (RRLI y RRHH), cuyos resultados han sido positivos. No pretendemos aportar una visión especialmente novedosa sobre nuevas iniciativas y metodologías do-



centes, sino evidenciar que mediante el empleo de algunas técnicas sencillas y los recursos digitales al alcance de cualquier docente –frecuentemente infrautilizados– se puede salir de la rutina y mejorar el grado de implicación y motivación del alumnado y, en consecuencia, el aprendizaje. Nuestra intención es, simplemente, trasladar nuestra experiencia durante el desarrollo de una actividad que hemos realizado de forma conjunta en tres grupos de alumnos diferentes, por si resulta de utilidad a quien lea estas líneas.

Queremos apuntar que quienes presentamos este trabajo somos personal investigador en formación en etapa predoctoral. Por tanto, queremos dejar constancia desde un principio de que el método de trabajo que exponemos en la presente comunicación es muy sencillo. En cambio, esta sencillez lo convierte en un recurso al alcance de cualquier docente.

Para plantear esta actividad, partimos de tres premisas. En primer lugar, la necesidad de emplear una metodología centrada en el aprendizaje del alumno y orientada a la adquisición de una serie de competencias¹ de acuerdo con las demandas que ha traído consigo la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (frente al modelo tradicional basado en la lección magistral, ampliamente cuestionada²). En este sentido, se requiere una mayor implicación y autonomía del estudiante y, correlativamente, una reducción del protagonismo del profesor, que pasa a desarrollar un rol de facilitador o agente creador de entornos de aprendizaje estimulantes³. Además, es sabido que el aprendizaje más significativo es aquel que se adquiere a través de la propia experiencia⁴, es decir, aquel que exige al individuo involucrase de forma activa en la construcción del conocimiento, fomentando que su capacidad retentiva sea mayor⁵. Para el estudiante, la capacidad de cooperar es una de las competencias imprescindibles para su futuro laboral en una sociedad basada en el conocimiento

- 1 Con mayor detalle, RODRÍGUEZ LAMAS, S.; ALTÉS TÁRREGA, J.A.: “La adquisición de competencias mediante la búsqueda y análisis de jurisprudencia en la asignatura técnicas y habilidades jurídicas básicas”, en Beltrán de Heredia Ruiz, I. y Delgado García, A.M. (coords.) *Uso de las TIC en la docencia del derecho: aproximaciones docentes y metodológicas*, Huygens, Barcelona, 2014, pp. 165 y ss.
- 2 LÓPEZ TERRADA, E.: “El valor del trabajo de campo en la enseñanza del derecho del trabajo”, en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4.bis (extraordinario), 2016, pp. 217-231 (p. 220).
- 3 Y abandonando la clase magistral como piedra angular del modelo tradicional, en la que el alumno adopta un papel de mero receptor pasivo y adquiere un mayor protagonismo el profesor, a quien corresponde la transmisión de conocimientos (TALÉNS VISCONTI, E.E.: “El aprendizaje cooperativo como vehículo de la innovación docente en ciencias jurídicas”, en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4.bis (extraordinario), 2016, p. 205).
- 4 En este sentido, las teorías del pedagogo estadounidense Edgar Dale y su conocido “cono del aprendizaje” (DALE, E.: *Audio-visual Methods in Teaching*, Dryden Press, New York, 1946).
- 5 De esta manera es más profundo el aprendizaje cuando el alumno se implica en el diciendo, haciendo y explicando a otros en lugar de limitarse a la mera lectura, escucha o visión. No obstante, como ponen de manifiesto DOMINGO, J., DURÁN, J. y MARTINEZ, H., el cono tal y como lo conocemos, con porcentajes atribuidos a cada grupo de actividades, no es el original (“Capítulo 7. Aprendizaje coo-



y la información. Es por ello que la metodología del aprendizaje cooperativo nos parece idónea, además de haber resultado demostradamente exitosa en el ámbito universitario⁶.

En segundo lugar, consideramos imprescindible la utilización de la plataforma virtual Moodle para la planificación, estructuración de contenidos y evaluación de la actividad propuesta, así como la comunicación con el alumnado. De esta manera, se utilizará como complemento necesario a las actividades presenciales, lo que permitirá optimizar el tiempo de clase presencial.

Y, en último lugar, constatamos que es necesario incentivar la motivación del estudiantado y despertar su interés sobre la materia. El perfil del alumnado que accede al Grado en RRLL y RRHH es complejo. Un considerable porcentaje del mismo no ha elegido la titulación como primera opción. Además, su carácter interdisciplinar conlleva que no todo el alumnado esté interesado en las asignaturas de contenido jurídico. Incluso, algunos estudiantes pueden mostrar cierto rechazo hacia esta disciplina debido a su carácter técnico⁷. A mayor abundamiento, la asignatura en cuestión se imparte en primero⁸, por lo que los conocimientos jurídicos que tiene el alumnado son escasos. En este sentido, se plantea el importante reto por parte del docente de conseguir el *engagement* necesario y lograr una actitud proactiva del alumnado⁹. Nuestro propósito fue captar su interés a través del tema elegido: la prestación de servicios a través de plataformas digitales¹⁰. Más concretamente, se estudiará la delimitación del ámbito de aplicación del Derecho del Trabajo y la concurren-

perativo y *Flipped Classroom*", en Calvo, R. y Cano, F.J. (dir.) *El aprendizaje cooperativo como práctica docente: experiencias aplicadas*, Editorial Neopatria, Alcira (Valencia), 2016, pp. 73-80).

- 6 F. BARKLEY, E.; CROSS, K. P.; MAJOR, C. H.: "Capítulo VIII: Técnicas para la enseñanza recíproca" en *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*, Ediciones Morata, S.L., Madrid, 2007, p. 132; OLANDA, R.; SEBASTIAN, R. y PANACH, J.I.: "Aprendizaje colaborativo basado en tecnologías multimedia" [en línea] en *JENUI 2014: Actas de las XX Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*, Oviedo: Universidad de Oviedo. Escuela de Ingeniería Informática, 2014, p. 2/10.
- 7 En este sentido, SÁNCHEZ-RUBIO, A.: "El aprendizaje colaborativo: una metodología eficaz para la enseñanza del derecho procesal laboral", en *Lan Harremanak: Revista de Relaciones Laborales*, nº 37 (extra), 2017, 152 y 156 y ss.
- 8 Únicamente han cursado en el primer semestre la asignatura "Elementos jurídicos básicos para las relaciones laborales" que tiene un carácter introductorio e instrumental para la comprensión del resto de asignaturas del área de derecho del trabajo y de la seguridad social.
- 9 SÁNCHEZ-RUBIO, A.: "El aprendizaje colaborativo: una metodología eficaz para la enseñanza del derecho procesal laboral", *op. cit.*, 157 y 158.
- 10 Para un estudio en profundidad sobre el tema en cuestión, puede remitirse a TODOLÍ SIGNES, A.: "El contrato de trabajo en el s. XXI: La economía colaborativa, *On-demand economy*, *Crowdsourcing*, *uber economy* y otras formas de descentralización productiva que atomizan el mercado de trabajo" [en línea], *Working paper*, 2015. Recuperado el 30/03/19 de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2705402; También: BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I.: "Economía de las pla-



cia de los elementos esenciales del contrato de trabajo —que constituyen el primer tema del programa de la asignatura— a través del análisis de las dos primeras sentencias de juzgados de lo social españoles que resuelven el caso de forma contradictoria frente a supuestos de hecho bastante similares.

2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA TÉCNICA DEL PUZLE O ROMPECABEZAS

Como ya se ha adelantado, una de las formas de lograr un mayor grado de consolidación y significatividad del aprendizaje es a través de la metodología del aprendizaje cooperativo. Este tipo de aprendizaje consiste en hacer trabajar al alumnado en pequeños grupos en una tarea común, debiendo compartir información y ayudarse mutuamente, con la finalidad de maximizar el aprendizaje de todos ellos¹¹.

Para lograr este objetivo, el profesorado mantiene su doble papel de experto en la asignatura en cuestión y autoridad dentro del aula¹². De este modo, es el profesor quien debe preparar y asignar las tareas de cada miembro del equipo, preparar los materiales, controlar el tiempo de desarrollo de la actividad y supervisar la labor individual y colectiva del alumnado¹³.

Dentro de las técnicas de aprendizaje cooperativo apropiadas para desarrollar los conocimientos sobre un determinado tema, se encuentra el denominado “puzzle de Aronson” (TPA)¹⁴ o “rompecabezas de grupos” (en la presente comunicación, utilizaremos ambos términos indistintamente: puzzle y rompecabezas)¹⁵.

taformas (platform economy) y contrato de trabajo” [en línea], *Ponencia XXIX Jornades Catalanes de Dret Social (marzo’18)*, 2018. Recuperado el 30/03/19 de <https://www.academia.edu>.

11 F. BARKLEY, E.; CROSS, K. P.; MAJOR, C. H.: “Capítulo I: Argumentos a favor del aprendizaje colaborativo” en *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*, Ediciones Morata, S.L., Madrid, 2007, p. 18.

12 Idem.

13 SMITH, K. A.: “Cooperative learning: Making ‘group work’ work”, en *New Directions for Teaching and Learning*, núm. 67, San Francisco: Jossey-Bass, 1996, pp. 71-82.

14 MARTÍNEZ, J. y GÓMEZ, F.: “La técnica del puzzle de Aronson: descripción y desarrollo” [en línea], en ARNAIZ, P.; HURTADO, M^a.D. y SOTO, F.J. (Coords.), *25 años de integración escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, Región de Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo, Murcia, 2010, p. 1/6.

15 F. BARKLEY, E.; CROSS, K. P.; MAJOR, C. H.: “Capítulo VIII: Técnicas para la enseñanza recíproca”, *op. cit.*, p. 128.



2.1. La técnica del puzle o rompecabezas

Esta técnica parte de la división del trabajo (en términos de igual dificultad y extensión) en pequeños grupos, denominados “grupos básicos” o “grupos rompecabezas”. Cada miembro de este grupo posee una parte esencial de la información relevante de la materia, de tal modo que, solo de manera conjunta, se puede alcanzar el conocimiento total. Ello exige que cada miembro del grupo comprenda perfectamente la parte que le ha sido asignada, pues será su responsabilidad explicarla al resto de compañeros de su grupo básico, a modo de profesor/a. Es, precisamente, la responsabilidad de aprender unos conocimientos con la suficiente profundidad como para ser capaz de explicarlos de manera adecuada, lo que dota de utilidad motivacional a esta técnica. Además, mediante esta técnica, también se permite a cada uno de los alumnos asumir el rol protagonista en un determinado momento, debiendo poner en juego sus dotes comunicativas, incluso aquellos menos proclives a hablar en público¹⁶.

Para facilitar esta tarea y garantizar, en la medida de lo posible, que cada uno de los miembros ha comprendido perfectamente su parte, antes de exponerla en su “grupo básico”, se constituyen pequeños grupos denominados “grupos de expertos”. Estos grupos están formados por todos aquellos alumnos que tienen asignada la misma parte de la materia. Por ello, habrá que formar, como mínimo, tantos grupos de expertos como partes en las que se haya dividido la materia. Durante esta fase de “expertos”, en cada grupo se deben poner en común las principales cuestiones de la parte de la materia asignada, tratando de resolver los posibles problemas o dudas que pudieran tener cualquiera de los “expertos”.

Una vez finalizada esta etapa, cada “experto” vuelve a su “grupo básico”, con el resto de sus compañeros. En este momento, cada “experto” deberá explicar al resto de componentes del “grupo básico” la parte de la materia que le ha sido asignada, ejerciendo el rol de profesor/a, mientras los demás compañeros están atentos, escuchan y, en su caso, preguntan las dudas que puedan tener. Al final de esta etapa, cada miembro del “grupo básico” debe conocer toda la materia, siendo fundamental que, tanto su labor individual como la de sus compañeros, haya sido adecuada pues, de lo contrario, todos los componentes del grupo se verán perjudicados.

La etapa final de esta técnica consiste en una puesta en común con todo el alumnado de cada una de las partes en las que se ha dividido la materia. Para ello, un miembro del “grupo de expertos” explica al común de la clase su parte de la materia, con posibilidad de que el resto de miembros de ese grupo de expertos realicen las apreciaciones que consideren necesarias. Además, el profesor/a deberá intervenir para matizar, ampliar o corregir las explicaciones dadas por cada uno de los “grupos de expertos”.



Mediante esta técnica se persiguen diversos objetivos, destacando especialmente, a los efectos que aquí nos interesan, los siguientes: aumentar el rendimiento académico, favorecer el aprendizaje significativo y autodirigido, mejorar el aprendizaje cooperativo, aumentar el compromiso del alumnado, fomentar la autonomía del aprendizaje y desarrollar habilidades sociales (integración con los compañeros y comunicación oral)¹⁷. Ello es importante, pues mediante esta técnica del aprendizaje cooperativo, no solo se puede alcanzar un mejor conocimiento de la materia de la que se ve, sino que también puede potenciar importantes competencias transversales, fundamentales en el ámbito universitario y profesional¹⁸.

Así, se ha considerado apropiado realizar esta actividad en la asignatura indicada para tratar de cumplir también con la adquisición de algunas de las competencias fundamentales recogidas en su guía docente, entre ellas: capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; capacidad para analizar, sintetizar y razonar críticamente; capacidad para resolver problemas, aplicar el conocimiento a la práctica; capacidad para comunicar de forma oral y escrita; capacidad para trabajar en equipo; y capacidad para analizar y evaluar las decisiones emanadas de los agentes que participan en las relaciones laborales.

2.2. Aplicación del puzle o rompecabezas al Derecho del Trabajo

Como ya hemos adelantado la intención es aplicar la técnica del puzle al estudio de la prestación de servicios a través de plataformas digitales para analizar en profundidad el concepto de trabajador por cuenta ajena a través de la jurisprudencia. No debe perderse de vista la importancia que tiene interiorizar este tema en la medida en que sienta las bases para delimitar a qué tipo de prestaciones de servicios se aplica la normativa laboral¹⁹. Por eso, se decidió que esta actividad tuviera el carácter de evaluable y calificable asignando el total de 0,75 puntos dentro de la evaluación continua²⁰.

Antes de la realización de la actividad y, de acuerdo con el programa, se impartieron las sesiones teóricas y prácticas del tema, para que, una vez alcanzados los objetivos del

17 MARTÍNEZ, J. y GÓMEZ, F.: “La técnica del puzle de Aronson: descripción y desarrollo”, *op. cit.*, p. 1-2/6.

18 OLANDA, R.; SEBASTIAN, R. y PANACH, J.I.: “Aprendizaje colaborativo basado en tecnologías multimedia” [en línea], *op. cit.*, p. 2/10.

19 LÓPEZ BALAGUER, M.: “El aprendizaje de los elementos esenciales del contrato de trabajo a través de la jurisprudencia”, en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4.bis (extraordinario), 2016, p. 264 y ss.

20 El total de la evaluación continua representa el 30% de la nota final (3 puntos) y el examen final el 70% (7 puntos).



programa, se puede profundizar en la materia a través de la actividad presentada. De este modo, los estudiantes pueden aplicar todos los conocimientos adquiridos a un supuesto de máxima actualidad donde se refleja la problemática de la calificación debiendo, además, adoptar una actitud crítica y reflexiva frente a un problema sobre el que existe una discusión doctrinal y jurisprudencial a nivel nacional e internacional.

Así, consideramos que la temática elegida cumple con las dos características fundamentales para poder aplicar la técnica del rompecabezas²¹: 1) es lo bastante sencilla de entender para los estudiantes, además de conocida por todos²²; y 2) es susceptible de debate dado su carácter controvertido. Además, permite tomar conciencia del impacto que han tenido las TIC en el mercado de trabajo y de cómo el derecho laboral debe adaptarse a los cambios que acontecen en la realidad social que pretende ordenar.

Para llevarla a cabo, dividiremos la clase en grupos de cuatro personas²³. Siguiendo las pautas expuestas, a cada miembro del grupo se le asignó una tarea, en este caso, el análisis de una sentencia. En un primer momento se valoró la opción de asignar cuatro sentencias, una por cada miembro del grupo²⁴. No obstante, debido a que son estudiantes de primer curso y que a la actividad planteada se enmarca en el primer tema de la asignatura²⁵, se decidió simplificar la tarea y trabajar únicamente con dos sentencias: el asunto Deliveroo y el asunto Glovo, conocidos por los Juzgados de lo Social de Valencia y Madrid, respectivamente²⁶. De esta manera, de los cuatro miembros del grupo, dos trabajaron un caso judicial y los otros dos el otro.

21 F. BARKLEY, E.; CROSS, K. P.; MAJOR, C. H.: “Capítulo VIII: Técnicas para la enseñanza recíproca”, *op. cit.*, p. 128.

22 Todos conocen cómo funcionan este tipo de empresas, utilizan sus servicios e, incluso, algunos tienen amigos y parientes que trabajan en ellas, cuando no son ellos mismos trabajan en ellas mientras compatibilizan su actividad laboral con los estudios.

23 La composición de los grupos se realizó de manera aleatoria, para evitar el aislamiento de determinados estudiantes (GROSS DAVIS, B.: “Cooperative Learning: Students Working in Small Groups”, en *Speaking of Teaching, Stanford University newsletter on teaching*, vol. 10, núm. 2, Winter 1999, p. 3/4).

24 Además de las dos sentencias que finalmente se seleccionaron, la tercera opción fue la Sentencia del Tribunal Supremo nº 902/2017, de 16 de noviembre (sobre la prestación de servicios de traductores para una empresa que asigna los trabajos a través de una aplicación informática), para que los/as alumnos/as reflexionen sobre la posible incidencia que puede tener este asunto en el que el Tribunal Supremo ha calificado como laboral la prestación de servicios en los conflictos actuales objeto de estudio. Y, en cuarto lugar, alguno de los numerosos asuntos que llegaron al Supremo durante la década de los noventa en los que se planteó la laboralidad de los repartidores que aportaban vehículo propio (por ejemplo, la Sentencia del Tribunal Supremo de 19 de noviembre de 1992, rec. 709/1992).

25 Lo que conlleva que, muy probablemente, sea una de las primeras veces (tal vez la primera) que se enfrentan a la lectura de una sentencia.

26 La Sentencia nº 244/2018, de 1 de junio, del Juzgado de lo Social nº 6 de Valencia, que concluye que existe una relación laboral entre el “rider” y la empresa Deliveroo. Mientras que la Sentencia nº



La actividad se estructuró en tres etapas. Durante la primera de ellas, previa a la sesión presencial, los alumnos debían preparar individualmente su parte del trabajo, esto es, el análisis de su sentencia, así como ver una serie de contenidos a través de Moodle para introducir al alumno en la problemática existente para este sector. Es importante enfatizarles la importancia de esta labor previa de carácter individual y autónomo para garantizar el éxito de la actividad²⁷. Como se ha expuesto, la complejidad que conlleva para alumnos de primero analizar una sentencia judicial requiere proporcionar tiempo suficiente para su desarrollo²⁸. Toda esta fase se desarrolló a través de Moodle, por lo que se explicará más detenidamente en el siguiente apartado.

La segunda etapa es de carácter presencial y se desarrolló en una única sesión de dos horas. Es en esta fase donde se puso en práctica la técnica del rompecabezas. El tiempo de la actividad se dividió en tres bloques diferentes: 1) trabajar en grupos de expertos, compuestos por estudiantes que habían trabajado la misma sentencia; 2) trabajar en grupos básicos, compuestos por dos estudiantes que habían trabajado cada uno de los dos casos; 3) puesta en común y debate con la participación activa del alumnado y guía del profesorado²⁹.

Durante el tiempo de trabajo en grupo de expertos y básicos, los profesores deben fomentar la participación de todos los miembros, así como orientar las intervenciones del estudiantado a aquellas cuestiones fundamentales en cada asunto, y hacia aquellas otras que cada sentencia había valorado de manera diferente.

Finalizado el trabajo en grupo se realizó un debate común con toda clase, durante el cual se resaltaron los principales aspectos analizados, y se fomentó una actitud crítica, buscando argumentos para tratar de defender la postura adoptada a favor o no de la laboralidad de la prestación de servicios de los “riders”.

La tercera y última etapa consiste en una evaluación de carácter individual³⁰ a través de Moodle, por lo que también será expuesta más ampliamente en el siguiente apartado.

284/2018, de 3 de septiembre, del Juzgado de lo Social nº 39 de Madrid, considera que el repartidor que presta servicios para empresa Glovo es un Trabajador Autónomo Económicamente Dependiente (TRADE). Posteriormente a la realización de esta actividad se dictó una tercera sentencia sobre este tema (Sentencia nº 53/2019, de 11 de febrero, del Juzgado de lo Social nº 33 de Madrid) que declaró la naturaleza laboral.

- 27 En este sentido, para evitar que los alumnos descuidaran esta fase se estableció una reducción del 50% de la nota obtenida en la evaluación de la actividad si no realizaban la tarea previa.
- 28 En ese caso, desde que se proporciona la información y los contenidos a través del aula virtual hasta que deben entregar su trabajo previo se concede un plazo de dos semanas.
- 29 Los tiempos asignados para estas tres tareas son respectivamente 20-20-40 minutos.
- 30 Siguiendo las recomendaciones de F. BARKLEY, E.; CROSS, K. P.; MAJOR, C. H.: “Capítulo VIII: Técnicas para la enseñanza recíproca”, *op. cit.*, p. 131-132.



3. PLANIFICACIÓN, ESTRUCTURACIÓN Y EVALUACIÓN A TRAVÉS DE MOODLE

La plataforma virtual Moodle es concebida para “crear y gestionar recursos formativos mediante un entorno virtual de aprendizaje que posibilita aplicar la metodología ECTS y responde a las directrices del EEES”³¹.

En efecto, por un lado, la aplicación de nuevas técnicas docentes requiere una inversión de tiempo. Sin embargo, el tiempo es uno de los recursos más limitados, sobre todo el tiempo de clase presencial que ha sido reducido desde la implantación del sistema de créditos ECTS. En este sentido, la utilización de Moodle permite una gran cantidad de posibilidades para planificar la docencia, estructurar los contenidos y evaluar al alumno fuera del aula. Y por el otro, favorece la creación de un espacio colaborativo de interacción entre profesorado y alumnado, que se alinea con las más innovadoras metodologías docentes. Sin embargo, la experiencia demuestra que todavía hoy suele ser un recurso infrautilizado que acaba convirtiéndose en un mero repositorio de documentos³².

En nuestro caso, usamos la plataforma de dos formas: para estructurar los contenidos y asignar el trabajo a los estudiantes, y para evaluar la actividad.

En primer lugar, con carácter previo a la sesión presencial, los estudiantes debían realizar un trabajo individual. Dentro del curso en la plataforma virtual se creó una sección donde los estudiantes tenían a su disposición todo el material de la actividad. En la misma, se creó un archivo con las instrucciones necesarias y se asignó a cada estudiante del grupo una de las dos sentencias objeto de estudio, para que procedieran a su búsqueda en alguna de las bases de datos que aprendieron a utilizar en el primer semestre en la asignatura “Instrumentos y técnicas de información, estudio y documentación”. Asimismo, se organizaron los “grupos básicos” y “grupos de expertos” una vez entregada la tarea previa, para agilizar los cambios de grupo durante el desarrollo de la sesión presencial y evitar pérdidas de tiempo innecesarias.

Las tareas que cada alumno debía realizar de forma individual fueron tres³³: 1) ver un breve vídeo divulgativo facilitado a través de Moodle en el que se resumen las principales cuestiones jurídicas alrededor de los “riders” y las demandas y reivindicaciones del

31 ARETA MARTÍNEZ, M.: “La evaluación de “Derecho del Trabajo” a través de las herramientas de Moodle”, en Beltrán de Heredia Ruiz, I. y Delgado García, A.M. (coords.) *Uso de las TIC en la docencia del derecho: aproximaciones docentes y metodológicas*, Huygens, Barcelona, 2014, p. 115. Así como la bibliografía citada por dicha autora.

32 Sobre las razones de su falta de aprovechamiento: ARETA MARTÍNEZ, M.: “La evaluación de “Derecho del Trabajo” a través de las herramientas de Moodle”, *op. cit.*, p. 116.

33 Siguiendo las pautas de F. BARKLEY, E.; CROSS, K. P.; MAJOR, C. H.: “Capítulo VIII: Técnicas para la enseñanza recíproca”, *op. cit.* (p. 131).



colectivo; 2) leer detenidamente la sentencia asignada; y 3) cumplimentar un cuestionario previo³⁴, cuya entrega también debían realizar en tiempo y forma a través de Moodle, con una serie de preguntas clave sobre las principales cuestiones contradictorias entre ambos pronunciamientos judiciales y que, por tanto, deberían abordarse en el debate con los compañeros³⁵.

Una vez finalizada la actividad presencial en la que se desarrolla la técnica del puzle y efectuado el debate y puesta en común se realizó un cuestionario para evaluar los conocimientos adquiridos. La herramienta del cuestionario creado a través de Moodle ofrece muchas posibilidades³⁶, entre otras: permite elegir entre una amplia variedad de preguntas, establecer mecanismos que impidan copiar al alumnado, proporcionar *feedback* sobre la solución a cada pregunta y sobre el desempeño general al estudiante, supone un ahorro de tiempo para el docente ya que su corrección es automática y genera información estadística sobre los resultados del grupo y aquellas preguntas que han sido acertadas o falladas en mayor o menor medida, lo que permite su replanteamiento para posteriores usos.

En nuestro caso, elegimos preguntas de carácter teórico-práctico que implicaran un mínimo nivel de reflexión. Seleccionamos un total de 10 preguntas de opción múltiple, con cuatro posibles respuestas (a, b, c y d), de las cuales solo una era la correcta y sin penalización en los errores. E destacable que esta herramienta permite crear un “banco de preguntas” que es exportable para cursos posteriores permitiendo un aprovechamiento del tiempo dedicado por el docente.

Para evitar que los alumnos copiaran entre sí se estableció un tiempo limitado para responder el cuestionario (15 minutos), en una franja horaria y día concretos (justo después de finalizar la puesta en común y debate). Asimismo, se estableció la opción de aparición aleatoria de preguntas y de respuestas dentro de cada pregunta, y se estructuró el cuestionario en un número máximo de preguntas por página no permitiendo vuelta atrás una vez se ha pasado a la siguiente página. En este sentido, aunque se ha puesto de manifiesto la desconfianza del docente frente a los cuestionarios *online*, lo cierto es que ofrece muchas más cautelas y garantías para evitar que se copie durante su realización que un cuestionario o examen papel³⁷.

34 Siguiendo las recomendaciones de SLAVIN, R. E.: *Using student team learning*, 3.ª ed. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools, 1986.

35 En este estadio inicial de la formación jurídica del estudiante se decidió guiar la lectura a través del planteamiento de una serie de cuestiones que deben responder tras leer la sentencia.

36 Con mayor detalle: ARETA MARTÍNEZ, M.: “La evaluación de “Derecho del Trabajo” a través de las herramientas de Moodle”, *op. cit.*, pp. 120-123.

37 ARETA MARTÍNEZ, M.: “La evaluación de “Derecho del Trabajo” a través de las herramientas de Moodle”, *op. cit.*, p. 116 y 122.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Una vez finalizada la puesta en práctica de la técnica del puzle o rompecabezas, para poder evaluar si la misma había cumplido con la finalidad perseguida cuando decidimos realizarla, tomamos en consideración dos parámetros: la adquisición de conocimientos que valoramos a través de los resultados obtenidos en el test de evaluación, y la satisfacción del estudiante con la actividad planteada a través de un cuestionario *ad hoc*.

Respecto al primer parámetro, consideramos altamente positivos los resultados. De las 132 personas que realizaron el test de evaluación al finalizar la sesión presencial, solo el 18'94% obtuvieron una calificación inferior a 5, mientras que el 46,97% acertaron 7 o más preguntas. Teniendo en cuenta que las preguntas eran de un nivel intermedio, revistiendo algunas de ellas cierta complejidad (por exigir una labor argumentativa, más allá de una mera capacidad memorística del contenido tratado en la sesión presencial), consideramos que se han alcanzado los objetos propuestos. En este sentido, consideramos que el alumnado, además de adquirir las competencias básicas necesarias, también ha desarrollado importantes competencias transversales tales como la capacidad de analizar hechos relevantes para, posteriormente, emitir juicios de índole jurídica; la capacidad para razonar y resolver problemas prácticos; la capacidad para comunicarse de forma oral y escrita; la capacidad de trabajar en equipo; y, por último, la capacidad para analizar y valorar críticamente las decisiones de los agentes involucrados en materia laboral (sobre todo, del poder judicial).

RESULTADOS TESTS DE EVALUACIÓN				
Desglose por grupos y totales agregados				
	Alumnos examinados	Aprobados	Suspendidos	Notables- Sobresalientes
Grupo 1	41	33	8	20
Grupo 2	44	39	5	26
Grupo 3	47	35	12	16
TOTAL	132	107	25	62
%	100%	81,06%	18,94%	46,97%

Por su parte, en cuanto a la encuesta de valoración de la actividad, esta se formuló de manera breve y con respuestas sencillas, para facilitar la respuesta del alumnado, garantizando el anonimato y confidencialidad de las respuestas. De este modo, se formularon 7 preguntas cerradas siguiendo la Escala Likert, con valores comprendidos entre 1 (nada de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).



Esta encuesta se realizó, válidamente, a 127 estudiantes (además de otras 5 encuestas que no tuvimos en cuenta por no superar el control realizado³⁸), obteniendo resultados muy positivos:

PROMEDIOS TOTALES (por pregunta)	
Valoración del grado de conformidad con la afirmación, siendo 1 "nada de acuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo"	
La actividad me ha permitido entender la aplicación práctica de los conceptos teóricos de la asignatura	4,38
El tema me ha parecido de interés	4,39
La actividad me ha servido para mejorar mi preparación general y para mejorar en competencias como trabajo en equipo, expresión oral, etc.	4,00
Después de realizar la actividad, considero que mi conocimiento sobre el concepto de trabajador ha mejorado	4,16
Prefiero un supuesto práctico tradicional a una práctica de este tipo	1,86
La actividad me ha resultado difícil	2,52
La carga de trabajo en relación con lo que he aprendido es adecuada	3,90

De este modo, puede observarse que, en términos generales, el alumnado consideró muy positivamente el interés del tema tratado (pregunta 2). Asimismo, en cuanto a la adquisición de competencias, tanto básicas (preguntas 1 y 4) como transversales (pregunta 3), el estudiantado destacó positivamente la utilidad de la actividad. Finalmente, en cuanto a la valoración de la actividad *stricto sensu* (preguntas 5, 6 y 7), el alumnado mostró claramente su preferencia por este tipo de actividades frente a supuestos prácticos tradicionales.

Por lo tanto, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, tanto en el test de evaluación como en la encuesta de satisfacción, creemos que sí se han alcanzado los objetivos propuestos al plantear la técnica de aprendizaje cooperativo puesta en práctica. Tanto es así que, tras los buenos resultados obtenidos en este curso como experiencia piloto, nos planteamos poner nuevamente en práctica esta metodología en cursos siguientes, tratando de aplicarla a temáticas que cumplan los requisitos antes expuestos que, actualmente, son bastante frecuentes en el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

38 Para evitar que los/as estudiantes que se limiten a responder aleatoriamente afecten a la representatividad de los resultados, se incorporaron preguntas de valoración positiva (preguntas 1 a 4 y 7) y negativa (preguntas 5 y 6). Así, solo se han tenido en cuenta aquellas encuestas cumplimentadas de manera coherente, es decir, sin calificar todas las afirmaciones con valoraciones idénticas o muy similares, tanto en los aspectos positivos (todas las respuestas con valores 4-5) como negativos (todo 1-2).



5. BIBLIOGRAFÍA

- ARETA MARTÍNEZ, M.: “La evaluación de “Derecho del Trabajo” a través de las herramientas de Moodle”, en Beltrán de Heredia Ruiz, I. y Delgado García, A.M. (coords.) *Uso de las TIC en la docencia del derecho: aproximaciones docentes y metodológicas*, Huygens, Barcelona, 2014, pp. 115-128.
- BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I.: “Economía de las plataformas (platform economy) y contrato de trabajo” [en línea], *Ponencia XXIX Jornades Catalanes de Dret Social (marzo’18)*, 2018. Recuperado el 30/03/19 de <https://www.academia.edu>.
- DALE, E.: *Audio-visual Methods in Teaching*, Dryden Press, New York, 1946.
- DOMINGO, J., DURÁN, J., MARTINEZ, H.: “Capítulo 7. Aprendizaje cooperativo y *Flipped Classroom*”, en Calvo, R. y Cano, F.J. (dir.) *El aprendizaje cooperativo como práctica docente: experiencias aplicadas*, Editorial Neopatria, Alcira (Valencia), 2016, pp. 73-80.
- F. BARKLEY, E.; CROSS, K. P.; MAJOR, C. H.: “Capítulo I: Argumentos a favor del aprendizaje colaborativo” en *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*, Ediciones Morata, S.L., Madrid, 2007, pp. 17-31.
- F. BARKLEY, E.; CROSS, K. P.; MAJOR, C. H.: “Capítulo VIII: Técnicas para la enseñanza recíproca” en *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*, Ediciones Morata, S.L., Madrid, 2007, pp. 109-136.
- GROSS DAVIS, B.: “Cooperative Learning: Students Working in Small Groups”, en *Speaking of Teaching, Stanford University newsletter on teaching*, vol. 10, núm. 2, Winter 1999.
- LÓPEZ BALAGUER, M.: “El aprendizaje de los elementos esenciales del contrato de trabajo a través de la jurisprudencia”, en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4.bis (extraordinario), 2016, pp. 262-279.
- LÓPEZ TERRADA, E.: “El valor del trabajo de campo en la enseñanza del derecho del trabajo”, en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4.bis (extraordinario), 2016, pp. 217-231.
- MARTÍNEZ, J. y GÓMEZ, F.: “La técnica del puzzle de Aronson: descripción y desarrollo”, en ARNAIZ, P; HURTADO, M^a.D. y SOTO, F.J. (coords.), *25 años de integración escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, Región de Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo, Murcia, 2010.
- OLANDA, R.; SEBASTIAN, R. y PANACH, J.I.: “Aprendizaje colaborativo basado en tecnologías multimedia” [en línea], en *JENUI 2014: Actas de las XX Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*, Oviedo: Universidad de Oviedo. Escuela de Ingeniería Informática, 2014
- SAN JOSÉ CABEZUDO, R.; ANTÓN MARTÍN, C.; CAMARERO IZQUIERDO, C. et. al.: “Nuevos retos en innovación docente: uso de foros y aprendizaje colaborativo”, en Guillarte Martín-Calero, C. (coord.) *Innovación docente: docencia y TICs*, Universidad de Valladolid, Valladolid, 2008, pp. 385-396.
- RODRÍGUEZ LAMAS, S.; ALTÉS TÁRREGA, J.A.: “La adquisición de competencias mediante la búsqueda y análisis de jurisprudencia en la asignatura técnicas y habilidades jurídicas básicas”, en Beltrán de Heredia Ruiz, I. y Delgado García, A.M. (coords.) *Uso de las TIC en la docencia del derecho: aproximaciones docentes y metodológicas*, Huygens, Barcelona, 2014, pp. 165-176.



- SÁNCHEZ-RUBIO, A.: “El aprendizaje colaborativo: una metodología eficaz para la enseñanza del derecho procesal laboral”, en *Lan Harremanak: Revista de Relaciones Laborales*, nº 37 (extra), 2017, pp. 150-165.
- SLAVIN, R. E.: *Using student team learning*, 3.a ed. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools, 1986.
- SMITH, K. A.: “Cooperative learning: Making ‘group work’ work”, en *New Directions for Teaching and Learning*, núm. 67, San Francisco: Jossey-Bass, 1996, pp. 71-82.
- TALÉNS VISCONTI, E.E.: “El aprendizaje cooperativo como vehículo de la innovación docente en ciencias jurídicas”, en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4.bis (extraordinario), 2016, p. 203-216.
- TODOLÍ SIGNES, A.: “El contrato de trabajo en el S. XXI: La economía colaborativa, *On-demand economy*, *Crowdsourcing*, *uber economy* y otras formas de descentralización productiva que atomizan el mercado de trabajo” [en línea], *Working paper*, 2015. Recuperado el 30/03/19 de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2705402.



CAPÍTULO 2

TRABAJO COOPERATIVO, AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE Y TIC.

Mireia LLOBERA

Profesora Colaboradora, Universitat Oberta de Catalunya

Profesora Contrada Doctora, Universidad de Valencia

RESUMEN: Un factor especialmente relevante en la calidad del aprendizaje universitario radica en la ampliación del círculo de personas con las cuales el/la estudiante interactúa en su aprendizaje. Las diferencias de capacidades entre estudiantes pueden ser explotadas muy favorablemente para fomentar un aprendizaje inter-pares. Esta fórmula de aprendizaje corporativo incrementa, por un lado, la autoestima y la aclaración de conceptos del estudiante que lidera, y de otra, la motivación y comprensión del estudiante que recibe la información de un igual. Lo cual, a su vez, permite, crear vínculos y fomentar el factor emocional como elemento de motivación, que permite forjar una alianza muy valiosa de reforzamiento mutuo entre estudiantes. Todo tipo de aprendizaje, es un proceso intelectual y emocional que requiere también de una específica voluntad de aprender. En este sentido, cabría añadir a la máxima del “aprender a aprender” la de “querer aprender” que también se tiene que formar, lo cual exige una actitud activamente motivadora por parte del docente que, en el mejor de los casos, presupone la existencia de ese aspecto volitivo. El trabajo cooperativo debe conjugarse con la “hoja de ruta” diseñada para y por cada estudiante, a fin de implicar a éste no sólo en su propio proceso de aprendizaje, sino en el de los demás. Un aprendizaje basado en el elemento de la voluntariedad asigna una especial importancia al aspecto volitivo del estudio, en el que el/la estudiante tiene el derecho de elegir su propio sistema de aprendizaje, sujeto a los ritmos que marcan los estudios, pero en lo posible adaptándose a sus intereses y capacidades, tanto a nivel individual como a través de formulas cooperativas.

PALABRAS CLAVE: TIC; trabajo cooperativo; evaluación; autonomía en el aprendizaje; competencias.

1. AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE: UN APRENDIZAJE BASADO EN LA VOLUNTARIEDAD

Dividir los estudios en ‘créditos’ significa medir el tiempo de forma significativa, lo que, a fin de cuentas, implica una determinada forma de valorarlo y, sobre todo, el establecimiento de prioridades dirigidas a la formación de un/a estudiante autónomo, responsable y principal actor del aprendizaje.

Todo aprendizaje es un proceso intelectual y emocional que requiere de una específica voluntad de aprender. En este sentido, cabría añadir a la máxima del ‘aprender a aprender’



la de 'querer aprender' que también se tiene que formar; lo cual exige una actitud activamente motivadora por parte del docente que, en el mejor de los casos, suele presuponer la existencia de ese aspecto volitivo.

Un aprendizaje basado en el elemento de la voluntariedad asigna una especial importancia a este aspecto volitivo del estudio: el/la estudiante tiene el derecho de elegir su propio sistema de aprendizaje, sujeto a los ritmos que marcan los estudios, pero en lo posible adaptándose a sus intereses y capacidades. No parece por tanto buena idea considerar a los estudiantes como receptores pasivos de conocimiento, sin nada que decir respecto del 'cómo' aprender. Lo cierto es que la implicación del estudiante puede ser un factor clave de éxito, esto es, en un proceso de aprendizaje en el cual él o ella sienten que han tenido 'algo a decir' sobre la propuesta de aprendizaje que se le plantea¹.

2. LA ACCIÓN TUTORIAL Y EL *FEEDBACK*

Por ello, el espacio curricular dedicado a la tutoría personalizada del estudiante cobra especial relevancia, dejando de ser sólo un medio para resolver sus interrogantes, para pasar a abordar aspectos de mayor calado. En este contexto, el/la estudiante recibe un apoyo integral en el desarrollo de su itinerario formativo y profesional, a partir del cual, el/la estudiante debe ser capaz de desarrollar de forma autónoma una serie de competencias.

Competencias del estudiante autónomo (MARTÍNEZ, CIBANAL y PÉREZ)²

1. Capacidad de iniciativa.
 2. Saber configurar un plan de trabajo realista.
 3. Manejarse con fuentes de información (y saber contrastarlas).
 4. Comprender informaciones y textos.
 5. Plantear y resolver problemas.
 6. Voluntad por conocer cosas nuevas y profundizar en ellas.
 7. Transferir, extrapolar y aplicar conocimientos a situaciones nuevas.
 8. Reflexionar y evaluar sobre su propio trabajo.
-

- 1 SANGUINETI RAYMOND, W. (2012) El desafío de enseñar derecho del trabajo en el Marco Europeo de Educación Superior. Salamanca: Ratio Legis, p. 78.
- 2 MARTÍNEZ, J. R., CIBANAL, L. y PÉREZ, M. J. (2010) Metodología y aprendizaje en el Espacio europeo de Educación Superior: de la teoría a la práctica. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, p. 126.



En efecto, si se quiere que el objetivo fundamental de la adquisición de competencias se cumpla, es imprescindible que las actividades de tutorización (individual y colectiva) sirvan para que resulte claro para el/la estudiante cuales son los objetivos de aprendizaje que debe cumplir, y para que sepa que la evaluación se va a realizar precisamente en función de la demostración del logro de tales objetivos.

Así pues, denominamos retorno (o *feedback*) aquellos instrumentos pedagógicos que sirven para que el/la estudiante pueda obtener información sobre el grado de logro de los objetivos o competencias, en el marco de cada una de las actividades propuestas por el profesorado. Concretamente, el/la estudiante debe saber qué objetivos/competencias debe conseguir, qué tiene que hacer lograrlos, y los instrumentos que tiene a su alcance para diseñar y desarrollar eficazmente su propio proceso de aprendizaje. Existen dos momentos en los que es necesario que el docente proporcione *feedback* a los estudiantes:

- El primero se realiza a lo largo del proceso inicial de enseñanza y aprendizaje. Este retorno fundamentalmente radica en la resolución de dudas y la interacción con el grupo; siendo la participación activa del estudiante tanto respecto del profesorado, como del resto de los compañeros, una cuestión que determinara en gran medida la calidad de este tipo de retorno.
- El segundo, tras la realización de las pruebas de evaluación continuada y de las distintas actividades prácticas propuestas. Este es un momento muy importante para hacer que el estudiante conozca cuál es su nivel de progreso en el aprendizaje y dotarle de guía e instrumentos de mejora.

El retorno puede prestarse sirviéndose de distintas fórmulas. Normalmente comienza por un tipo de retorno general, que se proporciona a todos los estudiantes del aula. De forma que es aplicable a todo el mundo por igual, sin crear ningún tipo de distinción entre los estudiantes, a partir de la resolución de las actividades propuestas.

Sin embargo, un factor especialmente relevante en la calidad del aprendizaje universitario radica en la ampliación del círculo de personas con las cuales el/la estudiante interactúa en su aprendizaje, sobre la base de un 'retorno cooperativo'. Las diferencias de capacidades entre estudiantes pueden ser explotadas muy favorablemente para fomentar un aprendizaje *inter-pares*. Esta fórmula de aprendizaje corporativo incrementa, por un lado, la autoestima y la aclaración de conceptos del estudiante que lidera, y de otra, la motivación y comprensión del estudiante que recibe la información de un igual. Lo cual, a su vez, permite, crear vínculos y fomentar el factor emocional como elemento de motivación, que permite forjar una alianza muy valiosa de reforzamiento mutuo entre estudiantes³.

3 MARCELO, C. (2001) 'El proyecto docente una ocasión para aprender', en ALONSO TAPIA, J., GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A., (coords.) Didáctica universitaria. Editorial La Muralla, p. 66.



3. EL TRABAJO COOPERATIVO: EL APRENDIZAJE *INTER-PARES*

El ‘retorno cooperativo’ puede cumplir una función muy importante a la hora aprehender, interpretar y aplicar los distintos módulos teóricos y prácticos que se estudian en cada disciplina. Aquí, el trabajo cooperativo debe conjugarse con la ‘hoja de ruta’ diseñada para y por cada estudiante, a fin de implicar a éste no sólo en su propio proceso de aprendizaje, sino en el de los demás. Palomares Ruiz y Sanguinetti Raymond nos aportan una serie de criterios orientativos para abordar la tarea de seleccionar y secuenciar dicho trabajo cooperativo en el ámbito del Derecho⁴:

- *Atender a la dimensión operativa de los conocimientos (y consiguiente relatividad de los contenidos jurídicos)*: según lo expone Sanguinetti Raymond, es necesario atender al carácter contingente del Derecho, de modo que el trabajo cooperativo debe focalizarse hacia un aprendizaje de las distintas técnicas ligadas al ‘hecho jurídico’ en tanto que proceso en el que el estudiante participa activamente en actividades de ‘descubrimiento’ e indagación.
- *Poner en valor la estructura científica de los elementos fundamentales del ‘corpus’ de la disciplina*: aunque el contenido de cada asignatura atiende a núcleos o bloques temáticos, cabe posibilitar que se puedan plantear de forma global, de modo que la secuenciación de los mismos sea meramente indicativa. De ahí que el trabajo cooperativo pueda establecer nuevas conexiones entre los distintos contenidos e incluso alterar el orden en el que se presentan los distintos módulos.
- *Integración en la medida de lo posible de criterios interdisciplinares a partir de una aproximación realista y axiológica*: el trabajo cooperativo debe adoptar un enfoque siempre que la materia lo posibilite, de carácter interdisciplinar, a fin que el/la estudiante pueda establecer ‘conexiones significativas’ con los contenidos que ya ha estudiado o que estudiará en el futuro. La interdisciplinariedad es muy importante en la formación de competencias, por lo que la construcción del aprendizaje no puede producirse aisladamente, sino tomando en consideración el contenido del resto de las asignaturas del Grado (o estudio pertinente), mostrándolas al estudiante de manera histórica y contextualizada. El planteamiento de trabajo cooperativo implica por tanto la distribución de tareas y ‘enfoques’ distintos a los estudiantes a fin de construir dicha mirada interdisciplinar, pero conjugada por el trabajo de todos.
- *Identificación de criterios de estructuración lógica y de los elementos con mayor ‘carga generalizadora’, insistiendo más en la profundidad que en la amplitud del conocimiento*:

4 PALOMARES RUIZ, A. (2007) *Nuevos retos educativos: el modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 152-153; SANGUINETI RAYMOND, W. (2012) *El desafío de enseñar derecho del trabajo en el Marco Europeo de Educación Superior*, op.cit., pp. 53-86.



la búsqueda por parte del trabajo cooperativo de elementos con mayor carga generalizadora y la utilización de conceptos incluyentes o principios con ‘mayor capacidad de transferencia’, debe posibilitar, según Palomares Ruiz, ‘el mayor número y la mejor calidad de operaciones mentales en cada alumno’⁵; iniciando el análisis con cuestiones de un nivel bajo de complejidad, secuenciando la incorporación de nuevas ideas, para que el grupo, por medio del trabajo cooperativo, vaya intuyendo y extrayendo elementos de conexión y las implicaciones prácticas de los conceptos de cada módulo.

4. LA EVALUACIÓN COMO PARTE DEL PROPIO PROCESO FORMATIVO

Con todo, a menos que el retorno se vincule con las actividades de evaluación, este proceso comunicativo docente-estudiante, hacía el logro de los objetivos de la asignatura, puede truncarse. Los estudios desarrollados en este sentido han puesto de relieve que gran parte del alumnado no llega nunca a aplicar las recomendaciones personalizadas que, trabajosamente, reciben de sus profesores⁶. La evaluación de la realización de las mejoras recomendadas, y la presentación escrita de la corrección de los errores que el profesor/a ha identificado, pueden posiblemente contribuir a que el retorno del profesorado sea adecuadamente utilizado por sus destinatarios, y sirva a sus fines de mejora. De lo contrario el proceso de interacción del aprendizaje queda interrumpido en un momento clave: en la corrección de los errores, que de no ser subsanados posiblemente se repetirán.

Por ello, cabe insistir en el seguimiento y evaluación del trabajo que hace el estudiante, a partir de las correcciones recibidas. Como ya se ha dicho, esta es una cuestión fundamental, pues según la doctrina gran parte de los estudiantes no vuelven a mirar los trabajos corregidos, ‘pues los estudiantes muy pocas veces harán un trabajo que no se tenga que evaluar’⁷. En el caso de estudiantes que obtienen poca evaluación en trabajos prácticos y tienden a descolgarse de la asignatura, recibir una atención detallada y personalizada para que realicen algún tipo de trabajo con dichas correcciones, puede empujarlos a correspon-

5 PALOMARES RUIZ, A. (2007) *Nuevos retos educativos: el modelo docente en el espacio europeo*, op.cit., p. 153.

6 MORRIS, C. (2016) ‘Audio versus written feedback: Exploring learners preference and the impact of feedback format on students’ academic performance’, *Active Learning in Higher Education*, 17(2), pp. 125–137; Rae, A. M. and Cochrane, D. K. (2008) ‘Listening to students’, *Active learning in higher education*, 9(3), pp. 217–230.

7 GIBBS, G. and SIMPSON, C. (2004) ‘Conditions Under Which Assessment Supports Students’ Learning’, *Learning and Teaching in Higher Education*, (1), p. 16. GIBBS, G., SIMPSON, C., & MACDONALD, R. (2003). Improving student learning through changing assessment – a conceptual and practical framework. EARLI Conference, Padova, p. 3.



der al interés que el docente les presta, y ello puede posibilitar que se involucren más en su propio proceso de aprendizaje. Con ello, además, se logran los siguientes objetivos⁸:

- Generar sensación de 'auto-eficacia'.
- Consolidar competencias.
- Controlar su propia evolución.

En este sentido, la herramienta de aprendizaje específica de 'retorno y posterior evaluación' resulta válida para permitir un aprendizaje personalizado y profundo en cuanto al contenido, pues se dirige al estudiante hacia la elaboración conceptual permitiéndole:

- Desarrollar competencias de autoevaluación.
- Mejorar la comprensión a través de explicaciones.
- Generar más aprendizaje.
- Desarrollar competencias genéricas.
- Animar al estudiante a continuar estudiando.

Sin embargo, hay que tener en cuenta otra cuestión. Al incrementar los estudiantes involucrados en este *feedback*, es evidente que se puede llegar a multiplicar exponencialmente el trabajo de corrección del docente. De forma que una alternativa consistiría en permitir a los propios estudiantes dar *feedback* respecto de los trabajos realizados por compañeros⁹. Aunque esta fórmula también tendría que integrar en el proceso de evaluación para que sea efectiva, de forma que ambos estudiantes (el que recibe y el que da *feedback*) puedan mejorar su evaluación, al final del proceso. En efecto, como ya se ha hecho mención, el aprendizaje no culmina en el momento anterior a la evaluación. Al contrario, ésta forma parte del propio proceso formativo y constituye un instrumento esencial para la calidad de la docencia, sobre todo por la puesta en marcha de distintos sistemas de evaluación continua. Según la doctrina, los estudiantes desarrollan un comportamiento estratégico, en relación a su propio aprendizaje, en función del modo de evaluarles y de las prioridades que el profesorado establece, a la hora de otorgar mayor o menor puntuación a determinados aspectos de la asignatura¹⁰. En definitiva, el profesorado debe utilizar los distintos instrumentos de evaluación para favorecer determinados objetivos de aprendizaje,

- 8 GIBBS, G. and SIMPSON, C. (2004) 'Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning', *op.cit.*, pp. 20-21, 33.
- 9 VILNA PAPIC, V. y SYLVIA RITTERSHAUSSEN, K. ENRIQUE RODRÍGUEZ, R. (1987) 'Importancia de la Retroalimentación en el Desarrollo de Habilidades Docentes de Comunicación', *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, (6).
- 10 GIBBS, G. and SIMPSON, C. (2004) 'Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning', *op.cit.*, pp. 20-33.



lo cual por supuesto, incluye la evaluación de las capacidades adquiridas¹¹. En este sentido, la eficacia de los métodos evaluadores vendrá dado no sólo por la capacidad de ‘cuantificar’ los conocimientos adquiridos por el alumnado, sino también de forma muy relevante, por la forma en que su diseño mejora las actitudes y aptitudes hacia el aprendizaje.

5. PARÁMETROS DE EVALUACIÓN: EL TRABAJO COOPERATIVO DE LOS DOCENTES

Por último, puesto que el criterio de cada docente sobre cómo evaluar conocimientos, habilidades y competencias puede variar, puede resultar de utilidad establecer parámetros homogéneos en cada asignatura, aplicables a todos los docentes. Estos deben permitir al estudiante conocer la forma en que será valorado su trabajo de carácter teórico-práctico, en el marco del sistema de evaluación continuada (para que la evaluación funcione realmente como instrumento de aprendizaje) en relación a cuestiones tales como:

- Uso de las teorías jurídicas y propuesta práctica de aplicación.
- Integración de los fundamentos con los objetivos del trabajo.
- Coherencia analítica y sintética entre el cuerpo del trabajo y las conclusiones.
- Reflexión jurídica crítica.
- Diseño metodológico adecuado a la finalidad definida.
- Claridad, precisión y orden adecuados en la estructura del trabajo.

Es evidente que para poder exigir al estudiante un cierto nivel de calidad en los resultados de su aprendizaje, es necesario que exista una labor previa del docente para asegurar el cumplimiento de los objetivos. En primer lugar, los mensajes a los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje deben ser claros y directos, de modo que aseguren la comprensión. En segundo lugar, tales mensajes deben estar contextualizados en las particularidades de

11 GARCÍA-RIPOLL MONTIJANO, M. y VERDÚ CAÑETE, M. J. (2010) ‘Buenas prácticas docentes y evaluación del alumnado’, en RUBIO FERNÁNDEZ, E. M., PARDO LÓPEZ, M. M., y FARIAS BATLLE, M. (coords.) Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, pp. 177–197; MARTÍNEZ GINER, L. A. (2010) ‘La evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: la evaluación continuada como paradigma’, en Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior. Universidad de Alicante [etc.], pp. 47–57; GRAU COMPANY, S., & GÓMEZ LUCAS, C. (2010). La evaluación, un proceso de cambio para el aprendizaje, en C. GÓMEZ LUCAS, S. GRAU COMPANY, & (coords.) (Eds.), Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior (pp. 17–32). Universidad de Alicante.



los estudiantes de cada grupo, a partir de recursos, técnicas y/o estrategias que facilitan la implementación del retorno del docente¹².

Ello puede permitir el diseño de un protocolo bastante completo de las diferentes necesidades de retorno de los estudiantes pues, en gran medida, éstas son recurrentes de un curso a otro. En efecto, los docentes, de forma cooperativa, pueden diseñar un '*feedback* marco' que cada docente pueda adaptar después al estudiante concreto. Posiblemente, muchos docentes estamos duplicando trabajo, que podría optimizarse mediante el trabajo cooperativo, para resolver muchas cuestiones ya resueltas, con instrumentos que permitieran (a) una rápida evaluación de las carencias del estudiante y (b) un *feedback* de diferentes niveles e intensidades. No únicamente estableciendo parámetros en la hora de evaluar, sino abriendo caminos para que los estudiantes puedan profundizar en el desarrollo de las capacidades y habilidades requeridas¹³.

También la participación de los estudiantes en el diseño y evaluación de los métodos pedagógicos tiene especial interés, por incorporar valor democrático y una mayor efectividad en su aplicación, puesto que los estudiantes sienten que participan en la configuración de un sistema evaluativo más justo¹⁴. Un *feedback* sobre la evaluación, de carácter participativo, puede posibilitar el desarrollo de instrumentos pedagógicos que pueden servir para el diseño de una actividad evaluadora de más largo recorrido en base a los siguientes parámetros de actuación:

- Consensuar y/o ajustar los criterios de evaluación con los estudiantes.
- Incorporar las opiniones de los estudiantes sobre actuaciones necesarias para mejorar su aprendizaje.
- Ofrecer oportunidades (formales e informales) para discutir cómo aplicar la retroalimentación.
- Valorar el efecto del *feedback* en la mejora del aprendizaje evaluado.

En este sentido, una herramienta útil para lograr todos estos objetivos sería la del foro, pautado en un tiempo, o en unos temas concretos. Esto puede permitir ahorrar esfuerzos al docente, si los estudiantes intervienen en la co-evaluación de sus compañeros y en la evaluación del propio método de aprendizaje (de forma que se les evalúe positivamente dicha

12 ÁLVAREZ TERUEL, J. D. y VEGA MORALES, A. M. (2010) 'La evaluación formativa', en Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior, 2010, Universidad de Alicante, pp. 33-45.

13 ÁLVAREZ TERUEL, J. D., GRAU COMPANY, S. y TORTOSA YBÁÑEZ, M. T. (2010) 'Estrategias de coordinación metodológica en la evaluación formativa de la asignatura', en GÓMEZ LUCAS, C., GRAU COMPANY, S. (coords.) Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior. Universidad de Alicante, p. 77.

14 RAE, A. M. and COCHRANE, D. K. (2008) 'Listening to students', *op.cit.* pp. 217-220.



tarea), pero permitiendo a la vez la discusión en tiempo real¹⁵. Ello facilita la profundización en el proceso de aprendizaje propio y de los compañeros, haciéndolo más atractivo y, en definitiva, posibilitando que la retroalimentación no se diluya en las exigencias del día a día y que se multipliquen las interacciones.

6. CONCLUSIONES

Las ideas-fuerza de este estudio pueden, por tanto, resumirse del modo siguiente:

- Todo aprendizaje es un proceso intelectual y emocional que requiere de una específica voluntad de aprender. En este sentido, cabría añadir a la máxima del ‘aprender a aprender’ la de ‘querer aprender’, que también se tiene que formar; para el adecuado establecimiento de prioridades dirigidas a la formación de un/a estudiante autónomo, responsable y principal actor del aprendizaje.
- Si se quiere que el objetivo fundamental de la adquisición de competencias se cumpla, es imprescindible que las actividades de tutorización (individual y colectiva) sirvan para que resulte claro para el/la estudiante cuales son los objetivos de aprendizaje que debe cumplir, y para que sepa que la evaluación se va a realizar precisamente en función de la demostración del logro de tales objetivos.
- El ‘retorno cooperativo’ puede cumplir una función muy importante a la hora aprehender, interpretar y aplicar los distintos módulos teóricos y prácticos que se estudian en cada asignatura. Aquí, el trabajo cooperativo debe conjugarse con la ‘hoja de ruta’ diseñada para y por cada estudiante, a fin de implicar a éste no sólo en su propio proceso de aprendizaje, sino en el de los demás.
- También el trabajo cooperativo de los docentes puede permitir el diseño de un ‘protocolo’ sobre las necesidades de retorno de los estudiantes que, en gran medida, son recurrentes de un curso a otro; contando con la participación de los estudiantes en su diseño, lo cual incorpora valor democrático y una mayor efectividad en su aplicación.

15 CERVELL HORTAL, M. J. y GALIANA PÉREZ MORALES, M. (2010) ‘Nuevos métodos de evaluación: la evaluación entre iguales’, en RUBIO FERNÁNDEZ, E. M., PARDO LÓPEZ, M. M., y FARIAS BATLLE, M. (coords.) *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, pp. 199–214.



7. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ TERUEL, J. D., GRAU COMPANY, S. y TORTOSA YBÁÑEZ, M. T. (2010) 'Estrategias de coordinación metodológica en la evaluación formativa de la asignatura', en GÓMEZ LUCAS, C., GRAU COMPANY, S. (coords.) *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Alicante, pp. 75–90.
- ÁLVAREZ TERUEL, J. D. y VEGA MORALES, A. M. (2010) 'La evaluación formativa', en *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 2010, Universidad de Alicante, pp. 33–45.
- CERVELL HORTAL, M. J. y GALIANA PÉREZ MORALES, M. (2010) 'Nuevos métodos de evaluación: la evaluación entre iguales', en RUBIO FERNÁNDEZ, E. M., PARDO LÓPEZ, M. M., y FARIAS BATLLE, M. (coords.) *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, pp. 199–214.
- CHOCRÓN GIRÁLDEZ, A. M. (2011) 'El papel de la tutoría sobre el absentismo del alumnado en su dimensión de falta de participación en las actividades docentes', en García San José, D. I. (coord.) *Claves para una estrategia andaluza de innovación y calidad docente frente al absentismo en aulas en el aprendizaje de ciencias jurídicas en el espacio europeo de enseñanza superior*. Murcia: Laborum, pp. 47–72.
- GARCÍA-RIPOLL MONTIJANO, M. y VERDÚ CAÑETE, M. J. (2010) 'Buenas prácticas docentes y evaluación del alumnado', en Rubio Fernández, E. M., Pardo López, M. M., y Farias Batlle, M. (coords.) *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, pp. 177–197.
- GRAU COMPANY, S., & GÓMEZ LUCAS, C. (2010). La evaluación, un proceso de cambio para el aprendizaje, en C. Gómez Lucas, S. Grau Company, & (coords.) (Eds.), *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 17–32). Universidad de Alicante.
- GIBBS, G. and SIMPSON, C. (2004) 'Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning', *Learning and Teaching in Higher Education*, (1).
- PALOMARES RUIZ, A. (2007) *Nuevos retos educativos: el modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MARCELO, C. (2001) 'El proyecto docente una ocasión para aprender', en Alonso Tapia, J., García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., (coords.) *Didáctica universitaria*. Editorial La Muralla, pp. 45–78.
- MARTÍNEZ GINER, L. A. (2010) 'La evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: la evaluación continuada como paradigma', en *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Alicante [etc.], pp. 47–57.
- MORRIS, C. (2016) 'Audio versus written *feedback* : Exploring learners preference and the impact of *feedback* format on students' academic performance', *Active Learning in Higher Education*, 17(2), pp. 125–137.
- RAE, A. M. and COCHRANE, D. K. (2008) 'Listening to students', *Active learning in higher education*, 9(3), pp. 217–230.



- SANGUINETI RAYMOND, W. (2012) *El desafío de enseñar derecho del trabajo en el Marco Europeo de Educación Superior*. Salamanca: Ratio Legis.
- GIBBS, G., SIMPSON, C., & MACDONALD, R. (2003). Improving student learning through changing assessment – a conceptual and practical framework. EARLI Conference, Padova.
- VILNA PAPIC, V. y SYLVIA RITTERSHAUSSEN, K. ENRIQUE RODRÍGUEZ, R. (1987) 'Importancia de la Retroalimentación en el Desarrollo de Habilidades Docentes de Comunicación', *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, (6).



CAPÍTULO 3

LA PLATAFORMA KAHOOT COMO INSTRUMENTO DE REFUERZO EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO DE LA UNIÓN EUROPEA

María Jesús GARCÍA GARCÍA

*Profesora titular de Derecho Administrativo.
Universidad de Valencia*

RESUMEN: La presente comunicación va dirigida a exponer y presentar la experiencia resultante de la utilización de formularios *Kahoot* en la enseñanza de la asignatura Instituciones de la Unión Europea que se imparte en el primer curso del grado de Derecho de la Universidad de Valencia. Se presenta dentro del eje temático “Plataformas virtuales y evaluación de los aprendizajes”.

La comunicación se inscribe en el marco del proyecto de innovación docente “El uso de la gamificación mediante cuestionarios *Kahoot* para fomentar el aprendizaje activo y colaborativo”. Los presupuestos del citado proyecto se han puesto en práctica en relación con un conjunto de asignaturas, entre ellas la de Instituciones de la Unión Europea, la cual presenta características muy específicas y singulares, tanto por su contenido (extensión de la materia y diversidad de contenidos), como por el alumnado al que va dirigida (alumnos recién ingresados en la Universidad y con conocimientos jurídicos todavía muy limitados), así como por su carácter cuatrimestral. En esta comunicación se pretende analizar esta experiencia y comparar los resultados con aquellos derivados de su aplicación en el marco de otras asignaturas dirigidas a alumnos de cursos posteriores, o en relación con asignaturas de carácter anual, a fin de extraer y extrapolar unas conclusiones que permitan determinar su adaptabilidad y las ventajas de su utilización a lo largo de los distintos estadios del ciclo formativo del alumnado.

PALABRAS CLAVE: plataformas virtuales; aprendizaje activo; trabajo colaborativo; innovación docente.

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia *Kahoot* realizada durante el curso académico 2018-19 en el marco de la asignatura Instituciones de la Unión Europea se inscribe en el marco del proyecto de innovación docente “El uso de la gamificación mediante cuestionarios *Kahoot* para fomentar el aprendizaje activo y colaborativo”.

Su objetivo era evaluar la utilización de la plataforma *Kahoot* como instrumento docente y pedagógico dirigido a motivar e implicar al alumno en la asignatura, favorecer el repaso de la misma, y posibilitar la autoevaluación de los conocimientos adquiridos.



Conforme al citado proyecto, cada docente debía realizar al menos dos cuestionarios durante el curso académico. Las preguntas de los cuestionarios debían ser elaboradas y preparadas por los alumnos a la finalización de la explicación teórica de los temas. Una vez recibidas las propuestas, el profesor debía seleccionar aquellas cuestiones más ajustadas a los objetivos docentes y componer los cuestionarios.

El proyecto se puso en marcha en relación con diferentes asignaturas impartidas por el Departamento de Derecho Administrativo y Procesal de la Universidad de Valencia. Se expone en la presente comunicación la aplicación de *Kahoot* a la asignatura Instituciones de la Unión Europea.

2. *KAHOOT* EN EL CONTEXTO DE LA ASIGNATURA INSTITUCIONES DE LA UNIÓN EUROPEA

Instituciones jurídicas de la Unión Europea es una asignatura de 6 créditos que se imparte a lo largo del segundo semestre del primer curso del Grado de Derecho.

Desde que en 1986 España ingresara en las Comunidades Europeas –precedente de la actual Unión Europea– un nuevo ordenamiento jurídico, el Derecho Comunitario Europeo, ahora Derecho de la Unión Europea, convive con el ordenamiento jurídico interno de los Estados miembros de la Unión y determina de manera sustantiva su contenido material y el sistema de fuentes del Derecho, así como su aplicación e interpretación. A ello ha de añadirse el importante espectro de competencias que ha sido cedido por el Estado español a la Unión Europea, lo cual implica que prácticamente la totalidad de las disciplinas jurídicas del Derecho interno se vean condicionadas por las políticas y el Derecho de la Unión. La asignatura tiene pues un carácter transversal, y sus contenidos estarán presentes y serán necesarios para el aprendizaje de otras disciplinas a lo largo de los estudios académicos del alumnado. Sin embargo, en este primer curso, la asignatura tiene básicamente un contenido introductorio.

El trabajo del alumno se distribuye en tres tipos de actividades:

- Actividades dirigidas, a realizar fuera del aula. Incluyen la lectura de materiales recomendados por el profesor (libros, artículos, sentencias) sobre la lección que se va a trabajar en clase, ejercicios o actividades a realizar en casa, consulta de recursos electrónicos, preparación de casos a corregir en clase y otras actividades similares. Se utiliza la plataforma virtual (aula virtual) para depositar los materiales necesarios para que los estudiantes puedan trabajar fuera del aula.
- Docencia presencial, a realizar en el aula. Se refiere a las clases tanto teóricas, como destinadas a realizar actividades aplicadas. Las actividades aplicadas consistirán en la resolución de casos prácticos, exposiciones públicas, comentarios jurisprudenciales. En el marco de la docencia presencial también tendrá cabida la realización de alguna actividad complementaria, que estará enfocada al manejo y consulta de las bases de



datos y recursos electrónicos relacionados con la Unión Europea y la resolución de cuestionarios *Kahoot*.

- Trabajo autónomo. Se refiere al trabajo que el estudiante realiza de forma individual, fuera del aula y sin la dirección del profesor. Son sesiones de estudio y memorización por los estudiantes, destinadas a adquirir los conocimientos, las competencias y habilidades necesarios para superar con éxito la asignatura a lo largo del semestre. En este apartado se incluye la selección de preguntas que funcionarán como propuestas realizadas al profesor para la elaboración de los formularios *Kahoot*.

La calificación definitiva de la asignatura se distribuye conforme a los siguientes criterios:

- Evaluación continua: 30%
- Prueba global: 70%
 - La prueba global es escrita. En la evaluación se valoran los contenidos, la capacidad de relacionar conceptos y de razonar jurídicamente, así como la claridad de la exposición. Para superar la asignatura será necesario superar la prueba global, esto es obtener un 5 en una escala de 10. Ello supone que la evaluación continua sólo será tenida en cuenta en el caso de que el alumno supere la prueba global.
 - Son evaluables mediante el sistema de evaluación continua las siguientes actividades:
- Resolución de actividades aplicadas y casos prácticos, así como elaboración y resolución de formularios *Kahoot*: 20%.
- Exposición y entrega de un trabajo: 10%.

En la valoración de la evaluación continua se toma en consideración la asistencia, la implicación del estudiante en el desarrollo de la clase y su participación en la corrección y resolución de las actividades realizadas.

La asignatura presenta características específicas, dado su carácter cuatrimestral y transversal. Se imparte conjuntamente por los Departamentos de Derecho Administrativo, Constitucional e Internacional. Al ser impartida como asignatura de primer curso, los estudiantes que cursan dicha asignatura son alumnos con muy limitados conocimientos jurídicos que se inician en el estudio del Derecho. El objetivo de la asignatura es dotar a los alumnos de unos conocimientos básicos e introductorios en esta materia que serán claves en su futura formación, puesto que el Derecho Europeo está llamado a integrarse en nuestro ordenamiento jurídico.

3. APLICACIÓN DE *KAHOOT* EN LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA INSTITUCIONES DE LA UNION EUROPEA

Como hemos dicho, esta asignatura que va dirigida a alumnos del primer curso de Derecho, que están todavía en proceso de adaptación a las características de la educación



superior, y a los que hay que ir dotando de un complejo sistema de conceptos jurídicos que se irán integrando progresivamente en su formación académica. Ello implica que en esta asignatura no hay que dar por sabidos conceptos e ideas, sino que precisamente la labor del docente es proporcionar todos esos conceptos básicos a modo de cimientos de su formación jurídica. En esta asignatura hay por tanto que huir de lo accesorio para dar explicaciones claras y concisas.

3.1. Potenciando el carácter conceptual, multidisciplinar y colaborativo de la asignatura Instituciones de la Unión Europea

Durante el segundo cuatrimestre del curso 2018-2019 se han realizado cuatro cuestionarios *Kahoot*, coincidiendo con cuatro de los cinco bloques temáticos en que se divide la asignatura. Cada uno de los citados bloques temáticos incluye varias unidades relacionadas entre sí por una misma temática. De las dos modalidades de juego disponibles en la plataforma *Kahoot* se ha utilizado la opción “classic”, en lugar de la opción que permite la resolución de los cuestionarios por equipos. La utilización de la herramienta *Kahoot* ha estado por tanto orientada por tanto a favorecer el aprendizaje individual y la autoevaluación en el caso concreto.

La utilización de la herramienta desde el punto de vista docente y pedagógico comprende varios estadios diferenciados. En primer lugar, una vez finalizada la unidad temática, se ha pedido a los alumnos la selección de 5 preguntas con cuatro posibles alternativas. Recopiladas las preguntas, el profesor ha realizado cuestionarios de entre 10 y 15 preguntas que comprendieran las diferentes cuestiones nucleares de cada uno de los temas que componen un bloque. Cada pregunta se formula una sola vez y los alumnos disponen de 20 segundos para responderla. Dada la amplitud de la materia, la diversidad de cuestiones que comprende y los límites temporales de la asignatura Instituciones de la Unión Europea, es especialmente importante que la selección de cuestiones responda al contenido básico que se quiere transmitir a los estudiantes, y por eso las preguntas se han seleccionado dando preferencia a aquellas que respondían a cuestiones conceptuales y sistemáticas, en lugar de a contenidos detallados y específicos.

La segunda fase del proceso de aprendizaje que se pretende potenciar con el uso de la herramienta *Kahoot* se realiza a través de los comentarios que se han venido realizando una vez respondidos y finalizados los cuestionarios con sus baterías de preguntas. Las preguntas se repasan de nuevo con los alumnos y se aclaran aquellas dudas que éstos tengan en su resolución. De esta manera, el alumno no solo autoevalúa sus conocimientos respondiendo a las preguntas, sino que después tiene la oportunidad de recapacitar sobre sus respuestas, resolver dudas y aprender de los errores.

Finalmente, la tercera fase del proceso se produce cuando los cuestionarios se colocan en abierto en la plataforma *Kahoot*, para que los alumnos puedan utilizarlos a su conveniencia una vez finalizadas las clases y mientras están preparando el examen de la asignatura.



Adicionalmente, el acceso en abierto a los cuestionarios permite que otros profesores puedan acceder a los contenidos y reutilizarlos en el marco de su propia docencia, favoreciendo una experiencia docente colaborativa que es especialmente importante en el caso de una asignatura de carácter multidisciplinar y transversal, como es el caso de Instituciones de la Unión europea, impartida por profesores de distintas disciplinas y departamentos de la Facultad de Derecho.

3.2. La aplicación de los resultados *Kahoot* en la calificación de la asignatura

El empleo del instrumento *Kahoot* en la enseñanza de la asignatura se encuadra en el marco de las actividades aplicadas, que tienen por objeto poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos. En el caso de la asignatura Instituciones de la Unión Europea, estos contenidos tienen un reflejo en la nota final equivalente al 20% de la nota. Para integrar los resultados de los cuestionarios *Kahoot* en la nota final se ha atendido a las tres primeras posiciones en el ranking de aciertos. Los alumnos incluidos en una de las tres primeras posiciones en el ranking han tenido una puntuación adicional en la evaluación continua.

La plataforma proporciona una información muy útil en este sentido, al permitir al profesor revisar a posteriori los resultados obtenidos, y conocer los alumnos mejor posicionados en cada una de las preguntas, así como en los resultados finales. Igualmente, la plataforma contiene una sección, denominada “Informes”, que posibilita que el profesor pueda consultar los resultados de cada uno de los test realizados, así como la progresión de los alumnos en los aciertos de cada una de las preguntas y cuestionarios, lo que puede resultar útil en el otorgamiento de matrículas de honor cuando existen varios candidatos que superan el número máximo de las permitidas y hay un “empate técnico” en sus calificaciones.

4. APLICACIÓN DE *KAHOOT* EN EL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA: FAVORECIENDO UN ROL ACTIVO DEL ESTUDIANTE

Lo anteriormente señalado tiene lógicamente un reflejo en el proceso de aprendizaje de la asignatura, favoreciendo un rol activo del estudiante en la utilización de la herramienta *Kahoot*.

4.1. La participación de los estudiantes en la elaboración de los cuestionarios *Kahoot*

Como se ha dicho antes, la responsabilidad en la elaboración de cada uno de los cuestionarios corresponde al profesor, pero esta actividad también implica a los estudiantes que han de asumir un papel activo en la elaboración de propuestas. Esta actividad estimula su capacidad de síntesis, lo que es especialmente importante en una asignatura de la complejidad y extensión de Instituciones de la Unión Europea. Igualmente, permite a los



estudiantes estructurar la asignatura a nivel de conceptos básicos, lo que dado su carácter cuatrimestral e introductorio constituye la finalidad primordial de la misma. Al seleccionar cinco cuestiones de cada uno de los temas, los alumnos aprender a priorizar lo esencial sobre lo accesorio y a prescindir de los aspectos secundarios para centrarse en el contenido nuclear de cada tema.

Al mismo tiempo, la propuesta de las preguntas por parte de los estudiantes les obliga a revisar el contenido de cada una unidad didáctica, potenciando una actividad de repaso a través de una primera lectura de los materiales docentes disponibles.

4.2. La resolución de los cuestionarios *Kahoot*

Como hemos señalado, los cuestionarios se responden en el aula, individualmente y en el marco de las actividades aplicadas que integran la asignatura. Al responder a cada una de las cuestiones que los integran el alumno tiene la oportunidad de autoevaluar su propio aprendizaje y progresión en la adquisición de conocimientos. Igualmente, esto permite también que los alumnos tengan la oportunidad de conocer cuáles son las cuestiones centrales de la asignatura, en función de la selección de preguntas elegidas por el profesor, lo que resulta especialmente conveniente en una asignatura de la complejidad de Instituciones de la Unión Europea, de carácter transversal y con una significativa variedad de contenidos.

El comentario posterior de las cuestiones resueltas, una vez conocidos los fallos y aciertos de las preguntas, fomenta también la interacción de los estudiantes entre sí y con el profesor. Cada una de las cuestiones es comentada por separado y los alumnos son invitados a participar con sus comentarios en la justificación de las respuestas dadas, o en la resolución de las cuestiones o dudas de sus compañeros, lo que permite ir más allá de la mera resolución de preguntas tipo test, enriqueciendo las preguntas y respuestas con el debate posterior. Todo ello introduce además un componente lúdico en el aula, que permite salir de la encorsetada estructura de las clases magistrales, potenciando la interacción y la colaboración del estudiante en el desarrollo de las mismas.

Finalmente, y como se ha señalado, los cuestionarios quedan a disposición de los estudiantes una vez acabados para su utilización a conveniencia y con carácter previo a la realización de los exámenes.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis de los resultados alcanzados en cuanto al grado de satisfacción de los estudiantes puede realizarse en atención a una encuesta final realizada por los alumnos. Las preguntas formuladas han sido cinco:

1. El uso del *Kahoot* me ha motivado en la preparación y asistencia de la asignatura.



2. El uso del *Kahoot* me ha parecido un material útil para el repaso del contenido de la asignatura.
3. El uso del *Kahoot* me ha ayudado a llevar la asignatura al día.
4. Preparar preguntas sobre la asignatura para el *Kahoot* me ha ayudado a entender mejor la materia.
5. Recomendaría al docente mantener el recurso *Kahoot* como herramienta de aprendizaje.

Las encuestas fueron respondidas por 36 estudiantes, que consideraron que el uso de *Kahoot* les había motivado en la preparación y asistencia de la asignatura (7 muy de acuerdo, 27 de acuerdo). También señalaron que el uso de *Kahoot* había sido útil para repasar el contenido de la asignatura (13 muy de acuerdo, 21 de acuerdo, 1 en desacuerdo, 1 muy en desacuerdo). Los alumnos en cambio mostraron reticencias en cuanto a la utilidad de *Kahoot* para llevar la asignatura al día (2 muy de acuerdo, 5 de acuerdo, 22 en desacuerdo y 7 muy en desacuerdo). En cuanto al mantenimiento del recurso *Kahoot* como herramienta de aprendizaje, los alumnos mantienen una opinión general favorable (25 muy de acuerdo, 6 de acuerdo, 2 en desacuerdo, 2 muy en desacuerdo), animando al profesor a su empleo en años sucesivos.

Los resultados alcanzados sugieren que los alumnos de primer curso de grado de Derecho encuentran el empleo de la metodología docente basada en la gamificación como una experiencia positiva que les ha motivado para preparar la asignatura y asistir a las clases. Igualmente, valoran su utilidad como instrumento de repaso de la asignatura, ya que la propia dinámica del sistema favorece la lectura y revisión de los materiales docentes con cierta regularidad. Sin embargo, su capacidad para llevar la asignatura al día resulta un poco más cuestionada, puesto que ello requiere una actividad de estudio, consolidación e interrelación de conceptos que implica un esfuerzo extra más allá de la lectura de los materiales para seleccionar unas cuantas cuestiones. En general la valoración es positiva, puesto que un porcentaje muy alto de los estudiantes recomienda mantener este sistema auxiliar de la docencia en el futuro.

6. VALORACIÓN PERSONAL DE LA EXPERIENCIA

El empleo de la plataforma *Kahoot* a lo largo del curso ha resultado sin duda un elemento lúdico en el desarrollo de las clases que ha permitido romper con la rutina de las explicaciones teóricas, o de la realización de actividades aplicadas. Los alumnos han agradecido la oportunidad de repasar los contenidos de la asignatura de manera informal y desenfadada.

La selección de las preguntas que posteriormente han sido incluidas en los cuestionarios ha demostrado ser también una forma práctica de revisar el material docente con



carácter previo a la realización del examen. También les ha dado la oportunidad de poner en práctica su capacidad de síntesis, al tener que elegir las preguntas a incluir en los cuestionarios, limitando el número de cuestiones a cinco por tema.

Sin embargo, la utilidad de la herramienta *Kahoot* para la consolidación de contenidos y preparación del examen es claramente insuficiente. Desde nuestro punto de vista la eficacia práctica de *Kahoot* puede funcionar correctamente con alumnos de primer curso de derecho, que acometen la asignatura sin prácticamente conocimientos jurídicos y a los que hay que introducir progresivamente en el mundo del Derecho a través de contenidos básicos y simplificados, circunstancia que concurre en el caso de la asignatura Instituciones de la Unión Europea.

Los resultados se valoran muy positivamente por parte de este docente, ya que desde un punto de vista educativo promueve una competitividad sana y fomenta el repaso y estudio de los contenidos bajo un formato lúdico y de entretenimiento. Asimismo, orienta a los alumnos sobre los puntos claves de la asignatura conforme a la metodología docente del profesor, permitiendo premiar el esfuerzo de aquellos alumnos que han logrado retener mejor los contenidos de la asignatura.

Sin embargo, es importante el correcto uso del *Kahoot*, no sólo como instrumento lúdico, sino también como elemento didáctico, siendo importante la labor del profesor en este enfoque. En este sentido, y durante la enseñanza de la asignatura se ha tratado de potenciar su carácter orientativo y de autoevaluación. Las preguntas seleccionadas han tratado de responder a los contenidos que se querían reforzar y que iban a ser preguntados en el examen.

7. CONCLUSIONES

1. La utilización de *Kahoot* es una herramienta que despliega toda su eficacia en el inicio de los estudios de grado, cuando los alumnos están más necesitados de adquirir conocimientos básicos y simplificados de manera rápida y eficiente y son necesarias explicaciones claras y concisas. Estos estudiantes, que acaban de acceder a la educación superior, necesitan un periodo de adaptación y de asimilación de contenidos conceptuales que el uso de herramientas como *Kahoot* puede favorecer, tanto por su carácter lúdico como por la simplicidad de su dinámica y formato.
2. Su eficacia práctica puede resultar de gran utilidad en el caso de asignaturas complejas y con gran diversidad de contenidos, pero que se plantean inicialmente con carácter introductorio y que irán desarrollándose posteriormente a lo largo de los diferentes estadios académicos del alumnado. En este sentido resaltamos entre sus ventajas el carácter simplificado, pero conceptual de sus planteamientos. Cuanta más diversidad de contenidos tiene una asignatura mayor es su utilidad, al permitir discernir lo realmente importante de los aspectos secundarios o accesorios.



3. El empleo de estos instrumentos puede resultar, sin embargo, más deficitario a medida que el alumno va progresando en su desarrollo académico, cuando además de los conceptos básicos, es necesario también que desarrolle y utilice otras capacidades y habilidades ausentes en el empleo de *Kahoot*, como la capacidad de oratoria y expresión escrita, o la interrelación de conceptos.
4. La herramienta *Kahoot* se adapta también bien a aquellas asignaturas condensadas en el tiempo, esto es, de carácter cuatrimestral, donde hay que enseñar una materia muy extensa en un tiempo muy limitado. En tales casos, los temas han de darse prácticamente a nivel de conceptual y sintético y la formula pregunta-respuesta con opciones limitadas se adapta perfectamente al desarrollo de los contenidos y a la finalidad de la asignatura.
5. El uso de la plataforma *Kahoot* encaja en el marco de las actividades aplicadas, que implican trabajo en el aula realizado bajo la dirección y las instrucciones del profesor. En este sentido, resaltar que tal instrumento potencia la participación activa del estudiante, pero es esencial la labor del profesor para encauzar correctamente la realización de los cuestionarios, al fijar los tiempos y contenidos de los mismos. Para potenciar su eficacia es importante que el profesor avise los alumnos sobre el momento en que se va a realizar, para permitirles preparar el contenido de la asignatura antes de la realización de los cuestionarios
6. Con todo, hay que reconocer las limitaciones de la herramienta *Kahoot*, que pueden facilitar la labor del estudiante, hacer una asignatura más amena y proporcionar materiales complementarios para la preparación de la asignatura. Sin embargo, ello no puede en ningún caso sustituir el trabajo autónomo del estudiante, ni la dedicación del mismo a profundizar en el contenido de la materia.

8. BIBLIOGRAFÍA

- CARRIZOSA PRIETO, E.: *Introducción de la gamificación en la docencia. Cuestionarios interactivos con Kahoot*, en *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del derecho*, Huygens, Barcelona, 2017, pp. 67-74.
- CEBRIAN DE LA SERNA, M.: *El impacto de las TICs en los centros educativos: ejemplos de buenas prácticas*, Síntesis, Madrid.
- COLLADO VÁZQUEZ, S. y CARRILLO, J. M.: “La utilización de Kahoot! como herramienta educativa”, en *Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de resúmenes XIV FECIES*, Universidad de Granada, Granada, 2017.
- CUEVAS CORDERO, F.: “Las TIC en la formación docente”, *Congreso ibero-americano de ciencia, tecnología innovación y educación*, Buenos Aires, 2014.
- FERNÁNDEZ CABRERA, M.: “Ventajas y desventajas del uso de Kahoot en enseñanzas universitarias”, en *La motivación del estudiante universitario a través de la innovación docente*, Huygens, Barcelona, 2018.



PALOMAR SANCHEZ, M.J.: *Ventajas e inconvenientes de las TIC en la docencia*, Innovación y experiencias educativas, diciembre 2009.

PUCHE, J.: “La gamificación como estrategia innovadora para potenciar el proceso de aprendizaje del alumno universitario: la plataforma Kahoot”, en *Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de resúmenes XIV FECIES*, Universidad de Granada, Granada, 2017.

VIÑALS BLANCO, A.: El rol del docente en la era digital, *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 30, nº 2, agosto 2016, pp. 103-114.



CAPÍTULO 4

EL USO DE LA HERRAMIENTA DE TRABAJO COOPERATIVO “SLACK” PARA LA PREPARACIÓN DE LOS DEBATES ACADÉMICOS EN LA ASIGNATURA HISTORIA DEL DERECHO Y LAS INSTITUCIONES

Josep CAÑABATE PÉREZ
jcanabate@uoc.edu

Olga PAZ TORRES
olga.paz@uab.cat

RESUMEN: Esta comunicación tiene como objetivo principal mostrar el uso de la herramienta de trabajo cooperativo “Slack” en la asignatura “Historia del Derecho y las Instituciones” del grado de derecho de la UAB. En esta asignatura se ha implementado como método de innovación docente una liga de debate académico para analizar diversos temas relacionados con el programa de la asignatura. Para desarrollar esta actividad se organizan grupos de cuatro estudiantes, los cuales deberán realizar los debates académicos sobre las preguntas propuestas. La fase de preparación del debate tiene como objetivo fomentar el trabajo cooperativo de los equipos formados, así como desarrollar las competencias relacionadas con la argumentación escrita y oral. En este sentido, se torna en un aspecto muy importante la recopilación de normativa histórica, bibliografía, etc., así como el análisis de estos documentos, la construcción de los argumentos a favor y en contra del tema propuesto. Conviene recordar que en los debates académicos se sortea la posición antes de empezar el debate.

El desarrollo del trabajo cooperativo en esta primera fase genera ciertos problemas de coordinación, no implicación de algunos estudiantes, falta de claridad entre los roles, dificultad en la determinación de los objetivos o discusión mal orientada/ausente. El uso de la herramienta de trabajo cooperativo “Slack” sirve para contar con una plataforma en la que generar las discusiones, recopilar y compartir documentación, poder verificar los avances en los objetivos señalados, etc.

En consecuencia, la plataforma “Slack” es un útil instrumento para poder superar los tradicionales problemas asociados al trabajo cooperativo e igualmente permitir al docente verificar y evaluar los avances del grupo, actividad esta última que sin una herramienta de estas características entrañaría enormes dificultades.

PALABRAS CLAVE: trabajo cooperativo, debate académico, “slack”, competencias orales.

1. CONTEXTO

La experiencia de mejora e innovación docente relacionada con la perspectiva de género que tiene como objetivo describir y analizar el presente texto se sitúa en el marco de la



asignatura denominada “Historia del Derecho y las Instituciones” ubicada en el segundo semestre del primer curso del grado de derecho de la UAB. Se trata de una asignatura de formación básica de seis créditos ECTS, con una dedicación presencial de tres horas semanales. La misma tiene como objetivo estudiar la transición del Antiguo Régimen a la época liberal en el contexto español, el análisis de la historia constitucional desde la Constitución de Cádiz (1812) hasta la Constitución de la II República española (1931), así como el fenómeno histórico jurídico que es la “Codificación” a nivel europeo y español. No obstante, se ha escogido la perspectiva de género, a través del análisis del derecho igualdad como eje transversal y vertebrador de la asignatura para entender la evolución de los derechos y las libertades.

2. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN

La asignatura “Historia del Derecho y las Instituciones”, tal como se acaba de señalar, tiene como finalidad analizar el origen y las transformaciones de los derechos y libertades desde el inicio de las revoluciones liberales hasta la implantación del Estado social y derecho. En este sentido, el programa se centra especialmente en el derecho a la igualdad, pues constituye una de las piezas claves para entender la evolución jurídica desde la Revolución francesa hasta los movimientos sociales de finales del s. XIX y principios del XX. En efecto, se trata de entender que supone la instauración de un sistema político y jurídico basado en la igualdad formal, ante los privilegios procedentes de una sociedad estamental y corporativa, con fuertes reminiscencias tardo-feudales incluso a finales del s. XVIII.

En consecuencia, es objetivo de la asignatura crear pensamiento crítico, cuestionar los conocimientos previos sobre hechos históricos como la mencionada Revolución Francesa en los que, deslumbrados por el resplandor de los avances alcanzados, se disimulaban las palmarias discriminaciones.

Sin embargo, en el mencionado ejercicio hay un profundo problema metodológico, que es cómo podemos analizar un periodo histórico sin estar predeterminados subjetivamente por el contexto actual. Del refinamiento y rigor que utilicemos en nuestra aproximación dependerá una aprehensión más o menos “contaminada” por las concepciones actuales. Por tanto, no se trata de hacer juicios de valor desde la actualidad, que podrían conducir caer en una enseñanza de la historia del derecho excesivamente ideologizada. Por el contrario, se trata de contextualizar, analizar objetiva y críticamente y lograr que el estudiante adquiriera una visión no desviada de la situación histórico-jurídica.

Para la anterior finalidad, el uso de debate académico se convierte en una herramienta docente sumamente potente, pues por principio obliga a interiorizar argumentos a favor y en contra de una misma temática, así como a defender posiciones con las cuales el estudiante puede estar completamente en contra. De este modo, el debate sirve para estudiar



a fondo aquellos argumentos y posiciones que nos pueden resultar más condenables desde la actualidad.

Por otra parte, se puede constatar que algunos estudiantes de primero por iniciativa propia participaban en el grupo de debate y oratoria de la facultad, participan en ligas internas de la UAB e incluso en la Liga de debate interuniversitaria de la Xarxa Vives (red de universidades de habla catalana). Estos estudiantes adquieren con mucha facilidad conocimiento sobre materias que nunca habían cursado, interiorizan de una manera sencilla y divertida estructuras jurídicas, asumen los principios de la dialéctica jurídica, aprenden a argumentar y a hablar en público, adquieren técnicas de investigación jurídica, y experimentan una mejora exponencial en términos generales. La competición en los torneos de debate, por otra parte, provoca un espíritu de grupo muy fuerte, y genera una motivación extraordinaria. En consecuencia, el modelo del debate está consiguiendo aquellos objetivos que tantas dificultades originan en la asignatura con otras estrategias docentes. Las mencionadas reflexiones son las que han conducido a la introducción del debate como herramienta docente para la asignatura. A continuación desarrollamos tal experiencia.

3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En el diseño y planificación de “debates académicos” como actividad transversal en “Historia del Derecho y las Instituciones”, participaron profesores de la asignatura, profesores que dirigen el grupo de debate y argumentación de la facultad, así como estudiantes miembros del mencionado grupo que contaban con amplia experiencia en el mundo de los debates universitarios. De este modo, se pudo incorporar a este proyecto, no sólo el enfoque docente, sino también la visión de los estudiantes.

El modelo que se adoptó fue el de la liga de debate de la Xarxa Vives, la cual utiliza el sistema de debate universitario estándar, pero además cuenta con una virtud, y es que no está especializado por materias o disciplinas. En efecto, participan estudiantes de las más diversas facultades, desde ingenierías hasta ciencias sociales, no siendo, por tanto, necesario un conocimiento experto sobre la materia a debatir. Además de la filosofía más generalista de la Xarxa Vives, adoptamos de una manera simplificada su reglamento y su estructura de competición con cruces entre los equipos y diversas fases.

En efecto, en la liga de debate académico de Historia del derecho y de las Instituciones, como se verá, se han incorporado temáticas relacionadas con las perspectiva de género, y en cuanto a los aspectos organizativos, se han establecido tres fases: 1) fase inicial, 2) fase intermedia y 3) fase de seminales y final, las cuales pasamos a explicar a continuación.

La fase inicial se realiza en cada grupo, en este sentido podemos destacar que la facultad cuenta con unos grupos de la mencionada asignatura de setenta personas aproximadamente. En esta fase el profesor debe organizar al principio de curso a seis equipos, los cuales



están integrados entre cuatro y cinco estudiantes. Para facilitar la cohesión se permiten que se agrupen siempre que sea posible por afinidad. En este momento, los equipos conocen los tres temas que se van a debatir, los cuales siempre tienen una temática histórico-jurídica.

Los temas de debates se distribuyen temporalmente a lo largo del semestre, de tal modo que coincidan con el desarrollo del programa de la asignatura. De este modo, se logra que los/las estudiantes se impliquen con el aprendizaje de la materia, y asimismo logran adquirir un conocimiento de una manera crítica y contrapuesta, puesto que la dinámica del debate obliga a preparar y defender igualmente las dos posiciones. Por otra parte, miembros estudiantes del grupo de debate y argumentación de la Facultad explican en qué consiste el debate universitario y comparten su propia experiencia. Además, se ofrecen a asesorar a los equipos en aquello que sea necesario, produciéndose un aprendizaje peer-to-peer o entre iguales que facilita mucho la asunción de conocimiento.

En la sesión de trabajo los diversos grupos de debate deben buscar legislación, fuentes primarias, literatura secundaria, monografías y artículos sobre el tema que se esté preparando el debate. Igualmente, se debe realizar una memoria por escrito en la que se establecen los argumentos a favor y en contra de cada una de las posiciones, así como que se aportan evidencias que apoyen las mismas. En este sentido, se hace una reflexión sobre los diversos tipos de documentos jurídicos, sobre la calidad y la autoridad de las fuentes que se utilizan, enfatizando la necesidad de contrastar y validar los recursos hallados en Internet. La memoria supone el primer trabajo cooperativo que realizan, y cuenta con las problemáticas propia de los mismos, aunque la motivación hace que se vean considerablemente reducidas. Por último, la evaluación de la misma implica una nota global, pues obviamente no se puede valorar la aportación de cada miembro.

La preparación del debate debe seguir la conocida como regla ARE, es decir, “argumento, razonamiento y evidencia”. Este tipo de estructura, como señala Cobos Pérez, et. al “ayudará al equipo a organizar y estructurar la información, lo que podrá ser de ayuda tanto a la hora de preparar las intervenciones, como de refutar los argumentos del equipo contrario”. En cualquier disciplina universitaria el correcto uso de las evidencias es fundamental para lograr un rigor y concesión en las afirmaciones, pero obviamente en el campo jurídico, por su propia naturaleza, cobra una especial significado. Por otra parte, para la preparación del debate, así como para la organización de toda la información se propone la realización de fichas de lectura y de trabajo, lo cual permite los estudiantes asimilen una buena metodología de trabajo.

Tras este trabajo se realiza el debate propiamente dicho, los grupos se cruzan entre sí, y el tema y la posición se sortean antes de cada debate. La mecánica del mismo es, siguiendo a la Xarxa Vives, introducción, dos refutaciones y conclusiones. Un jurado compuesto por el profesor, con voto de calidad, y el resto de estudiantes decide quién es el equipo ganador de esta fase, el cual representará al grupo en la segunda fase. Igualmente, se elige al mejor orador y mejor jurista, los cuáles recibirán una calificación extra en la nota. La



evaluación por parte de los estudiantes permite que éstos detecten cuales son los aspectos más importantes, y en consecuencia, se produzca un aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

El uso del debate académico es una potente herramienta docente para generar un pensamiento crítico y analítico en los estudiantes, pues permite el análisis riguroso, profundo, confrontando opiniones a favor y en contra, aunque sin asumir plenamente ninguna de ellas. En este sentido, el debate de temas fundamentales de la historia jurídica sirve replantearse lugares comunes, así como a constatar las grandes discriminaciones en momentos en los cuáles se suponía había una gran explosión de derechos y libertades.

5. CUESTIONES PARA REFLEXIONAR SOBRE LA EXPERIENCIA

En primer lugar, se debería destacar la importancia de las asignaturas histórico-jurídicas a través del desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación, la oralidad, la estructuración de discursos.

Por otra parte, la incorporación del debate académico en los programas puede estimular y motivar el estudiante, a la vez que sirven para lograr los objetivos de aprendizaje.

Finalmente, se crea una cultura del debate y la argumentación muy enriquecedora para la facultad que va más allá de los estudios reglados.



CAPÍTULO 5

EL USO DE LA GAMIFICACIÓN MEDIANTE CUESTIONARIOS *KAHOOT* PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE ACTIVO Y COLABORATIVO

Juan María MARTÍNEZ OTERO
Profesor Ayudante Doctor.
Derecho Administrativo
Universitat de València

RESUMEN: La presente comunicación se propone describir y discutir una experiencia docente compartida por una decena de profesores de Derecho Administrativo y Constitucional de la Universidad de Valencia durante el curso 2018/2019.

La experiencia consistió en utilizar el sistema de votación electrónico *KAHOOT* como forma de apoyo a la docencia, fomentando el aprendizaje activo y colaborativo.

Cada docente del proyecto debía realizar al menos dos “Cuestionarios *Kahoot*”, con preguntas preparadas por los estudiantes con anterioridad. Recibidas las preguntas elaboradas por los estudiantes, los docentes procedieron a seleccionar las más relevantes, con las que se compusieron los cuestionarios *Kahoot*, que fueron respondidos posteriormente en el aula. Durante la realización del *Kahoot*, los profesores aclararon las preguntas en cuya respuesta se percibieron mayores dificultades por parte de los alumnos.

La innovación docente se propuso seguir el esquema o ciclo *MAKE-PLAY-LEARN*, que implica a los estudiantes en tres pasos diferentes: la creación de contenido o preguntas, lo que exige un repaso del material teórico; la respuesta del *Kahoot*, en un contexto académico pero distendido o de juego; y la evaluación de sus conocimientos, así como el repaso de sus posibles errores.

Al terminar el curso tanto los estudiantes como los docentes respondieron un cuestionario con sus opiniones sobre la utilidad de los cuestionarios *Kahoot*, lo que nos ha permitido extraer conclusiones sobre cómo valoran profesores y alumnos la experiencia docente.

PALABRAS CLAVE: gamificación; innovación docente; *Kahoot*; make-learn-play; aprendizaje colaborativo.

1. INTRODUCCIÓN

La presente comunicación pretende exponer los resultados de un proyecto de innovación docente llevado a cabo por profesores de Derecho público en la Universidad de Valencia, durante el curso académico 2018-2019.



El proyecto giraba en torno al uso de la herramienta *Kahoot*, que permite realizar en el aula cuestionarios de múltiple respuesta, que los estudiantes responden desde sus dispositivos móviles o sus ordenadores portátiles.

Entre los docentes —de diversas edades y sensibilidades pedagógicas—, algunos habían usado previamente la herramienta, al tiempo que otros no la conocían.

El proyecto partió de la idea de emplear la gamificación como forma de respaldar el aprendizaje más formal, con el convencimiento de que no hay aprendizaje sin alegría. En cualquier caso, y más allá de la celebración propiamente dicha de los cuestionarios, el proyecto se propuso involucrar al máximo a los estudiantes en la experiencia, con el fin de completar el ciclo *MAKE-PLAY-LEARN*. Para ello, en primer lugar, fueron los propios alumnos quienes elaboraron las preguntas que posteriormente se incorporaron al *KAHOOT*. Junto con ello, la respuesta a los cuestionarios fue acompañada de explicaciones orales por parte del docente, en aquellas preguntas en las cuales el índice de aciertos fue más bajo.

Cuando el curso académico llegaba a su fin, se invitó a los profesores y estudiantes a valorar de forma crítica cómo el uso de la herramienta *Kahoot* les había ayudado en su tarea académica, ya sea para trasladar y explicar los conocimientos, ya sea para entenderlos y asimilarlos.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1. ¿Por qué *Kahoot*?

Una primera pregunta que es oportuno responder es la de por qué se eligió la herramienta *Kahoot*, entre las diferentes herramientas disponibles para realizar cuestionarios en el aula. En particular, nos planteamos la posibilidad de realizar los cuestionarios empleando otras dos herramientas: *Clickers* y *Plickers*.

Clickers es una herramienta que permite realizar cuestionarios que los alumnos responden con unos mandos, que previamente son facilitados por el docente. Algunos de los miembros de nuestro grupo de investigación forman parte de una Red de innovación docente que cuenta con mandos para llevar a las aulas. La herramienta *Clickers* ofrece una mayor versatilidad en el tipo de preguntas, y su diseño reviste un carácter más serio o formal que *Kahoot*, ya que su interfaz es similar a la de PowerPoint, en la que predominan los tonos blancos y negros por defecto.

Plickers, por su parte, es una aplicación en la que los estudiantes responden a las preguntas utilizando unas cartulinas que previamente se les han repartido. En función de la respuesta que estimen acertada, enseñarán dichas cartulinas en una u otra posición. El profesor, con la cámara de un dispositivo móvil o Smartphone, detecta la respuesta



de cada alumno, que se registra directamente en la aplicación. El diseño de la interfaz de *Plickers* también es formal, si bien puede personalizarse para que resulte más visual o dinámica.

En comparación con estas herramientas, *Kahoot* tiene la principal ventaja de la sencillez en la preparación. Mientras que en *Clickers* y en *Plickers* hay que realizar algunos pasos preparatorios antes de la realización del formulario –tal y como conseguir los mandos, imprimir y repartir las cartulinas, o copiar la lista de estudiantes en la plataforma–, en *Kahoot* cada participante se registra directamente con su nombre mediante su ordenador portátil o su teléfono, y responde a las preguntas desde dicho dispositivo.

Otra característica diferenciadora de *Kahoot* es su diseño vivo y divertido, que claramente convierte cada cuestionario en un juego. Colores vivos, listado de clasificación después de cada pregunta, música de fondo, bonus por contestar rápido, pódium final... todo el diseño de los *Kahoots* apunta a su finalidad lúdica, esencia de la gamificación. Si responder cuestionarios de *Plickers* o *Clickers* puede ser una tarea ardua y seria, responder *Kahoots* es –casi por esencia– un juego. Para algunos docentes, este hecho inclina la balanza de sus preferencias hacia *Plickers* o *Clickers*, que entienden más adecuados para un contexto académico. En nuestro proyecto, sin embargo, entendemos la esencia lúdica de *Kahoot* como un punto positivo: supone un respiro para el estudiante, que en un clima distendido repasa conceptos aprendidos en el aula de forma entretenida. Además, en nuestra experiencia, en la mayoría de los casos el hecho de que el *Kahoot* sea tomado por un juego no resta un ápice a la seriedad y la competitividad con la que los estudiantes lo responden. En todo caso, y habida cuenta del perfil lúdico del *Kahoot*, la mayoría de los profesores participantes del proyecto han recomendado realizar los cuestionarios al final de la clase, momento en el que los estudiantes están más cansados y, tras la disipación que el juego en cierta medida comporta, no hay que volver a centrar su atención en tareas intelectuales más exigentes.

Plickers y *Clickers* cuentan con la ventaja de ser más versátiles de cara a proponer y plantear preguntas. *Kahoot* es una herramienta algo más rígida, limitando a un número de caracteres reducido el enunciado de cada pregunta y las diferentes respuestas, lo que en ocasiones dificulta realizar preguntas de carácter complejo.

Los motivos anteriormente señalados nos llevaron a optar por emplear la herramienta *Kahoot*, por su sencillez y su naturaleza lúdica.

2.2. El ciclo *MAKE-PLAY-LEARN*

A pesar de contar con una carga lúdica importante, la propia esencia de la gamificación implica la búsqueda de un fin más allá de la mera diversión, fin pedagógico al que la diversión se subordina. Como es obvio, realizar *Kahoots* en clase no tiene como fin entretener a los estudiantes para que se diviertan: el profesor universitario no es un monitor de tiempo libre, ni un animador juvenil ni, en el peor de los casos, un domador.



Conscientes de esta evidencia, a la hora de plantear el proyecto de innovación tuvimos presente el antes y el después de cada cuestionario.

Respecto del antes, nos pareció acertado que fueran los propios estudiantes quienes preparasen las preguntas del *Kahoot*. Dicha preparación implica que los estudiantes, por grupos, repasan la materia explicada hasta el momento, a fin de seleccionar qué cuestiones pueden ser objeto de pregunta, y preparan la pregunta con las consiguientes respuestas.

En cuanto al después, los profesores no deberíamos limitarnos a celebrar el cuestionario en clase y dar por bueno el resultado fuese cual fuese, sino que era importante detenerse en cada pregunta, a fin de explicar por qué una determinada respuesta era la adecuada, y por qué otras eran erróneas o menos precisas. Este *feedback* inmediato al estudiante contribuiría a la explicación de la materia y a la resolución de dudas, de forma bastante interactiva.

La preparación de las preguntas por los estudiantes, y la posterior explicación de las respuestas, hizo que la experiencia cumpliera con las tres fases del ciclo *MAKE-PLAY-LEARN*, que optimiza la experiencia de gamificación en la medida en que implica de forma activa al discente.

2.3. Valoración de la experiencia por parte de los estudiantes¹

Una vez realizada la experiencia, se preguntó a los estudiantes sobre sus conclusiones respecto de la utilización del *KAHOOT*. La consulta fue realizada mediante otro *KAHOOT*, titulado: “Evaluación de la herramienta *Kahoot* como método de aprendizaje”².

Las preguntas que se formularon a los estudiantes fueron las siguientes:

1. El uso del *Kahoot* me ha motivado en la preparación y asistencia de la asignatura
2. El uso del *Kahoot* me ha parecido un material útil para el repaso del contenido de la asignatura
3. El uso del *Kahoot* me ha ayudado a llevar la asignatura al día
4. Preparar preguntas sobre la asignatura para el *Kahoot* me ha ayudado a entender mejor la materia
5. Recomendaría al docente mantener el recurso *Kahoot* como herramienta de aprendizaje

1 En el Anexo puede consultarse una tabla con el resumen de las respuestas de cada grupo.

2 En la presente comunicación se consignan las respuestas de 175 estudiantes de 5 grupos diferentes. Los datos que se ofrecen a continuación en ocasión no llegan a dicha cifra, ya que existe la opción de no responder a la pregunta. En el resto de grupos el cuestionario a los alumnos se pasará al final de curso, unas semanas después de la expiración del plazo para presentar la presente comunicación.



Para cada pregunta, el estudiante tenía cuatro posibles respuestas: Muy de acuerdo; De acuerdo; En desacuerdo; Muy en desacuerdo.

En cuanto a la primera pregunta, la respuesta es mayoritariamente positiva (166 respuestas en sentido positivo, frente a 7 en sentido negativo). Así, los estudiantes valoran positivamente la herramienta *Kahoot* como forma de preparar la clase y de motivar su asistencia.

Por lo que a la segunda pregunta se refiere, la respuesta también es positiva de forma casi unánime (161 positivas frente a 14 negativas). Más de un 90% entiende que el *Kahoot* es una herramienta positiva para repasar el contenido de la asignatura.

En relación con la tercera pregunta, sobre si el *Kahoot* ayuda a los estudiantes a llevar la asignatura al día, las respuestas son mayoritariamente negativas, lo que resulta revelador. Si bien es cierto que una minoría destacable señala que sí que le resulta útil para llevar la asignatura al día (74 respuestas, que representa el 42%), la mayoría señala que no (129 respuestas). Estos datos apuntan a las limitaciones del *Kahoot* como herramienta docente: una cosa es motivar la asistencia a clase y repasar conceptos; otra diferente es estudiar la materia y llevarla al día. Parece que para las dos primeras finalidades el *Kahoot* puede ser idóneo; sin embargo, para la tercera –que implica ir más allá del juego y ponerse a estudiar–, no lo es tanto.

La mayoría de los estudiantes (130 de ellos, lo que supone un 74% del total), entienden que la preparación de las preguntas para el *Kahoot* les ha servido para entender mejor la materia, lo que hasta cierto punto resulta evidente. El hecho de tener que leer el temario y preparar preguntas con una respuesta acertada y tres erróneas implica que el estudiante debe comprender los conceptos.

Finalmente, la respuesta a la quinta pregunta es casi sustancialmente positiva: más del 84% de los estudiantes recomiendan el uso del *Kahoot* como herramienta de aprendizaje. En la medida en que se trata de una herramienta lúdica, esta respuesta ha de ser tomada con cierta cautela. De forma natural, los estudiantes recomendarán herramientas docentes divertidas y que supongan un menor esfuerzo que aquellas de carácter exigente y arduo.

2.4. Valoración de la experiencia por parte de los docentes

La valoración de la experiencia de los docentes respecto del uso de *Kahoot* se realizó de dos formas: un formulario de Google Forms, cuya mayor flexibilidad permite superar la dificultad de reunir a todos los docentes para realizar un cuestionario simultáneo; y una entrevista personal. Las preguntas contenidas en el cuestionario eran análogas a las formuladas a los estudiantes, si bien se añadía una primera pregunta acerca del número de *Kahoots* realizados; y una última, de respuesta abierta, sobre virtudes y defectos de la experiencia docente.

De los doce docentes que inicialmente formaron parte del grupo, hubo tres que no realizaron ningún *Kahoot* en el aula. De los otros nueve, cinco ya conocían la herramienta,



y la habían utilizado en alguna ocasión, al tiempo que cuatro emplearon la herramienta por primera vez en el marco del proyecto de innovación docente.

Los tres profesores que no emplearon la herramienta argumentaron la falta de tiempo. A pesar de su disposición positiva para la innovación, estos docentes señalaron que no encontraron el momento de aprender a utilizarla. Un elemento común de estos profesores es su amplia experiencia como docentes, que supera la década dando clase en la universidad. Así, cabe concluir que la mayor experiencia en ocasiones puede ser una resistencia a la innovación docente, particularmente cuando la misma implica el uso de nuevas herramientas digitales. Esta conclusión es también avalada por el hecho de que de los cuatro docentes que utilizaron *Kahoot* por primera vez en el marco del proyecto, dos son investigadores con pocos meses de experiencia docente, y una tercera lleva dando clase menos de un lustro.

La frecuencia de uso mayoritario de la herramienta *Kahoot* ha sido 1 ó 2 veces. Tan solo dos profesores la han empleado más: una profesora, entre 3 y 4 veces; y un profesor, más de 5 veces. Los docentes que la han utilizado 1 ó 2 veces lo han hecho mayoritariamente al final del curso académico, como herramienta informal de autoevaluación y para repasar algunos conceptos en el aula.

Preguntados sobre si el recurso *Kahoot* motiva a los alumnos a asistir y preparar las clases, siete profesores respondieron en sentido afirmativo (“de acuerdo”) y dos en sentido negativo (“en desacuerdo”). Sobre si el *Kahoot* ha servido para repasar conceptos, salvo una excepción, todos los docentes se mostraron “de acuerdo” o “muy de acuerdo”. Estas respuestas coinciden en líneas generales con las ofrecidas por los estudiantes.

En cuanto a si el uso de *Kahoot* ayuda a los estudiantes a llevar la asignatura al día, las respuestas se reparten equitativamente entre: “muy de acuerdo”, “de acuerdo”, y “en desacuerdo”. Se constata así, en primer lugar, que los profesores son más optimistas al respecto que los alumnos, quienes mayoritariamente contestan en sentido negativo a esta pregunta. Junto con ello, se evidencia una diferencia de percepción por parte de los profesores, quienes discrepan en la utilidad real de la herramienta para mantener a los alumnos al día en su asignatura.

En las dos últimas preguntas –sobre si la preparación de preguntas ayuda a los alumnos a entender mejor los conceptos, y sobre si recomendarían la herramienta a otros docentes–, la respuesta positiva es unánime. La recomendación plebiscitaria de la herramienta a otros docentes evidencia el balance positivo del uso del *Kahoot* por parte de todos los profesores que han participado del proyecto.

Finalmente, en cuanto a la posibilidad de valoraciones abiertas, subrayamos dos opiniones de carácter negativo, por su disonancia con el resto de *feedback* mayormente positivo. Un profesor señaló que la primera vez que intentó hacer un *Kahoot* tuvo problemas técnicos que no fue capaz de solucionar. Este tipo de percances, a nuestro entender, son inevitables: siempre que se intenta algo nuevo existe una probabilidad de error o equivocación, con la que es preciso contar. El hecho de que el docente implicado superase ese obstáculo, realizara en una clase posterior el *Kahoot*, y tuviera una buena experiencia, evidencia que pese al “bache”



inicial el uso de *Kahoot* fue ventajoso. La segunda opinión más negativa fue de una docente que señaló el uso de la herramienta “a veces conlleva una pérdida de seriedad”. Esta objeción, que ya mencionamos con anterioridad, puede tener su causa en el formato claramente lúdico y desenfadado de la herramienta *Kahoot*. A fin de evitar esta posible “pérdida de seriedad” o sus consecuencias más indeseadas, el docente deberá plantearse en qué momento de la clase realiza el *Kahoot* –si al principio, a mitad de la clase, o al final. Otras formas de dar mayor seriedad a los cuestionarios, que cabría plantearse en grupos con mayores dificultades de concentración, pueden ser exigir a los alumnos que se registren con su nombre o apellidos –y no con *nicknames*, como permite la herramienta–; quitar la música de fondo; configurar el cuestionario para que no se muestre públicamente la clasificación de los concursantes; o incluso dar peso en la evaluación continua a los resultados de los cuestionarios.

3. CONCLUSIONES

1. El recurso a la herramienta *Kahoot* como herramienta de aprendizaje en el contexto de nuestra acción de innovación docente ha resultado muy satisfactoria, tanto para los docentes como para los estudiantes.
2. Con todas las limitaciones de lo reducido de nuestra experiencia, concluimos que los profesores con menos experiencia docente son más proclives a asumir nuevas estrategias y herramientas pedagógicas que aquellos que llevan más años impartiendo clases. Todos los profesores que inicialmente se interesaron por la innovación docente y finalmente no hicieron *Kahoot* alguno tienen más de una década de experiencia docente; mientras que de los cuatro que utilizaron por primera vez *Kahoot* en el marco de nuestra experiencia, tres llevan menos de un lustro dando clases.
3. Consideramos que el planteamiento de la acción formativa, basado en el ciclo *MAKE-PLAY-LEARN*, ha sido el acertado, ya que implica acompañar la actuación lúdica con un trabajo previo por parte de los estudiantes, y una reflexión o explicación posterior a fin de afianzar conceptos y dotar al juego de toda su efectividad.
4. Existe un sólido consenso entre los docentes y los estudiantes sobre la utilidad del uso del *Kahoot* es útil para motivar la participación de los estudiantes, facilitar la comprensión de conceptos y repasar la asignatura. En cuanto a su utilidad para que los estudiantes lleven al día la asignatura, la respuesta de los estudiantes es mayoritariamente negativa, no así la de los profesores. En la medida en que son la parte directamente concernida, parece que la opinión de los estudiantes es la que debe prevalecer, por lo que nos decantamos por entender que la herramienta *Kahoot* –para casi un 70% de los estudiantes– no sirve como instrumento para llevar la asignatura al día.
5. La naturaleza sustancialmente lúdica de la herramienta *Kahoot*, a pesar de contar con algunos inconvenientes, ha sido valorada positivamente tanto por los estudiantes



como por los docentes. Frente al riesgo de que su diseño informal implique una pérdida de formalidad en el aula, se han procurado ofrecer algunas alternativas, cuya pertinencia corresponderá al docente implicado valorar.

Me gustaría cerrar estas líneas expresando mi agradecimiento a los once compañeros con quienes he compartido la experiencia docente expuesta con anterioridad, y a quienes no menciono nominalmente a fin de no cansar al lector. Reflexionar con otros colegas acerca de la mejor forma de trasladar los conocimientos a los alumnos es una necesidad para quien tiene la ilusión por la mejora continua es su quehacer docente. Poder poner en marcha proyectos concretos de innovación con otros profesores es una suerte y un privilegio, independientemente del resultado más o menos satisfactorio de cada experiencia innovadora concreta. Confío en que en los próximos años podamos seguir trabajando juntos en nuevos proyectos de innovación pedagógica, que canalicen nuestro esfuerzo y nuestra creatividad al servicio de los estudiantes. Ellos son, no lo olvidemos, los que dan todo su sentido a nuestra vocación como profesoras y profesores.

4. BIBLIOGRAFÍA

- CARRIZOSA PRIETO, E.: “Introducción de la gamificación en la docencia. Cuestionarios interactivos con Kahoot”, en *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del derecho*, Huygens, Barcelona, 2017, pp. 67-74.
- COLLADO VÁZQUEZ, S. y CARRILLO, J. M.: “La utilización de Kahoot! como herramienta educativa”, en *Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de resúmenes XIV FECIES*, Universidad de Granada, Granada, 2017, p. 419.
- FERNÁNDEZ CABRERA, M.: “Ventajas y desventajas del uso de Kahoot en enseñanzas universitarias”, en *La motivación del estudiante universitario a través de la innovación docente*, Huygens, Barcelona, 2018, pp. 47-55.
- PÉREZ PUEYO, Á., HORTIGÜELA ALCALÁ, D., HERRÁN ÁLVAREZ, I., Y HERNANDO GARIJO, A.: *Kahoot, Plickers, Socrative y Blicher: Herramientas para la evaluación diagnóstica y formativa*, en *Tándem: Didáctica de la educación física*, núm. 59, 2018, pp. 76-78.
- PUCHE, J.: “La gamificación como estrategia innovadora para potenciar el proceso de aprendizaje del alumno universitario: la plataforma Kahoot”, en *Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de resúmenes XIV FECIES*, Universidad de Granada, Granada, 2017, p. 584.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, L.: *Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria*, en *Revista Mediterránea de Comunicación: Mediterranean Journal of Communication*, vol. 8, núm. 1, 2017, pp. 181-189.
- USHAKOVA, T.: “Kahoot: jugamos entre la extrañeza y el encanto”, en *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, Octaedro, Barcelona, 2016, pp. 319-322.

5. ANEXO. EVALUACIÓN DE LA HERRAMIENTA KAHOOT POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES

Pregunta 1	El uso del Kahoot me ha motivado en la preparación y asistencia de la asignatura			
	"Muy de acuerdo"	"De acuerdo"	"En desacuerdo"	"Muy en desacuerdo"
Grupo 1	29	14	2	1
Grupo 2	9	21	2	0
Grupo 3	23	8	1	0
Grupo 4	7	27	0	0
Grupo 5	6	22	1	0
TOTAL	74	92	6	1
Pregunta 2	El uso del Kahoot me ha parecido un material útil para el repaso del contenido de la asignatura			
	"Muy de acuerdo"	"De acuerdo"	"En desacuerdo"	"Muy en desacuerdo"
Grupo 1	18	23	2	3
Grupo 2	12	17	3	0
Grupo 3	24	8	0	0
Grupo 4	13	21	1	1
Grupo 5	7	18	4	0
TOTAL	74	87	10	4
Pregunta 3	El uso del Kahoot me ha ayudado a llevar la asignatura al día			
	"Muy de acuerdo"	"De acuerdo"	"En desacuerdo"	"Muy en desacuerdo"
Grupo 1	4	9	21	12
Grupo 2	2	5	21	3
Grupo 3	2	13	11	6
Grupo 4	2	5	22	7
Grupo 5	0	9	15	5
TOTAL	13	61	95	34
Pregunta 4	Preparar preguntas sobre la asignatura para el Kahoot me ha ayudado a entender mejor la materia			
	"Muy de acuerdo"	"De acuerdo"	"En desacuerdo"	"Muy en desacuerdo"
Grupo 1	8	30	4	4
Grupo 2	13	14	5	0
Grupo 3	8	13	7	3
Grupo 4	4	17	13	1
Grupo 5	3	20	5	1
TOTAL	36	94	34	9
Pregunta 5	Recomendaría al docente mantener el recurso Kahoot como herramienta de aprendizaje			
	"Muy de acuerdo"	"De acuerdo"	"En desacuerdo"	"Muy en desacuerdo"
Grupo 1	36	6	2	2
Grupo 2	23	9	0	0
Grupo 3	30	1	0	0
Grupo 4	25	6	2	2
Grupo 5	11	16	2	0
TOTAL	125	22	4	4