

Ana María Delgado García
Ignasi Beltran de Heredia Ruiz
Coordinadores

Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes



HUYGENS
EDITORIAL

Ana María Delgado García
Ignasi Beltran de Heredia Ruiz
Coordinadores

Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes

Ruth Abril Stoffels
Belén Aige Mut
Alberto-Delfín Arrufat Cárdua
Joan Balcells Padullés
Paola Andrea Battistel Zamar
Rosa Borge Bravo
Rhita Boustá
Adrián Broz Lofiego
Laura Caballero Trenado
Vicente Cabedo Mallol
Ana Sofía Cardenal
Esther Carrizosa Prieto
María Emilia Casar Furió
Daniel Casas Agudo
José Antonio Chamorro y Zarza
Rosa Currás Móstoles
Ana María Delgado García
Ana María de la Encarnación
Antonio Fernández García
Ramon Galindo Caldés
Guillermo García González
María Jesús García-Torres Fernández
Vicent Giménez Chornet
Emil Hernández Arroyo
Verónica Herrero

Ana María Lópaz Pérez
Cristina Lull Noguera
Juan María Martínez Otero
Apol·lònia Martínez Nadal
Rafael Moll Noguera
Amanda Moreno Solana
Rafael Oliver Cuello
Juan Vicente Oltra Gutiérrez
Enrique Orduña-Malea
Daniel Pérez del Prado
Regina Polo Martín
Teresa Pontón Aricha
Francisca Ramón Fernández
Blanca Liliana Reyes Herrera
Francisca M. Rosselló Rubert
Irene Rovira Ferrer
Albert Ruda González
Manuel L. Ruiz-Morales
Andrés Salas Vallina
Guillermo Sánchez-Archidona Hidalgo
Juan Alberto Tormos Pérez
Antonio Vallés Perelló
Francisco A. Vaquer Ferrer
Beatriz Verdera Izquierdo
Ana Zaera García

2018



HUYGENS
EDITORIAL

DERECHO Y TIC:
ÚLTIMAS INNOVACIONES DOCENTES

© 2018, los autores

© 2018, Huygens Editorial
Padua, 20, bajo 1
08023 Barcelona
www.huygens.es

ISBN: 978-84-15663-98-0

Depósito Legal: B 9710-2018

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

PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA A TRAVÉS DE LAS TIC

CAPÍTULO 1

POTENCIAR EL APRENDIZAJE PERMANENTE: LA INTRODUCCIÓN DE ELEMENTOS DE APRENDIZAJE FLEXIBLE EN LA EDUCACIÓN FORMAL.....	23
---	----

Esther Carrizosa Prieto

1. LA ASIGNATURA “ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LAS TIC”	23
2. APRENDIZAJE FLEXIBLE, APRENDIZAJE PERMANENTE Y TIC.....	24
3. POTENCIAR EL APRENDIZAJE FLEXIBLE EN LA EDUCACIÓN FORMAL. LA CENTRALIDAD DE LAS TIC	26
4. GARANTIZAR LA CALIDAD EN LOS ENTORNOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN	28
5. A MODO DE CONCLUSIÓN: EL USO DE LAS REDES SOCIALES COMO PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	30
6. BIBLIOGRAFÍA	31

CAPÍTULO 2

DOCENCIA DEL DERECHO A TRAVÉS DE MOOC: PRINCIPALES UTILIDADES PEDAGÓGICAS	33
---	----

Daniel Casas Agudo

1. INTRODUCCIÓN. MOOC: UN PASO MÁS ALLÁ EN EL <i>E-LEARNING</i>	33
2. BREVE RESEÑA SOBRE EL ORIGEN DEL FENÓMENO.....	36
3. POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS Y POSIBLES DESVENTAJAS DE LOS CURSOS MOOC	37
4. NOTAS SOBRE LA IMPLANTACIÓN DEL MOOC EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO	39
5. CONCLUSIONES.....	41
6. BIBLIOGRAFÍA.....	42

CAPÍTULO 3

LOS CONTENIDOS DE LINKEDIN ADAPTABLES A LA DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO	45
<i>Antonio Fernández García</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	45
2. CARACTERÍSTICAS DE LINKEDIN.....	47
3. LOS CONTENIDOS ÚTILES DE LINKEDIN	49
3.1. Clasificación por el tipo de contenido.....	49
3.1.1. Comentarios, resúmenes y textos de sentencias y normativa.....	49
3.1.2. Publicaciones especializadas	51
3.1.3. Casos y ejercicios prácticos, cuestiones, opiniones y debates.....	52
3.1.4. Material gráfico y audiovisual	53
3.1.5. Anuncios	53
3.1.6. Noticias de prensa	54
3.2. Clasificación según el autor del contenido	55
3.2.1. Docente.....	55
3.2.2. Profesional del Derecho.....	56
3.2.3. Medios especializados	56
3.2.4. Medios de comunicación no especializados.....	56
3.3. Clasificación según el difusor del contenido.....	56
3.3.1. Contenido elaborado por el propio difusor.....	56
3.3.2. Contenido elaborado por un autor diferente del difusor	56
3.4. Clasificación según el lugar de publicación	57
3.4.1. El propio LinkedIn.....	57
3.4.2. Sitio externo enlazado a LinkedIn.....	58
3.5. Clasificación según la utilidad del contenido	58
3.5.1. Alta	58
3.5.2. Media.....	59
3.5.3. Baja.....	59
4. CONCLUSIONES.....	61
5. BIBLIOGRAFÍA.....	62

CAPÍTULO 4

EL USO DE ESQUEMAS DE ORGANIZACIÓN EN LA DOCENCIA EN LÍNEA. UNA APLICACIÓN EN ASIGNATURAS DE DERECHO ADMINISTRATIVO.....	65
<i>Ramon Galindo Caldés</i>	
1. LA COORDINACIÓN DE LA ASIGNATURA.....	65
2. ALGUNOS LÍMITES DEL PLAN DOCENTE COMO INSTRUMENTO DE ORGANIZACIÓN DE LA ASIGNATURA.....	66
3. SIMPLIFICAR LAS NORMAS Y DESTACAR LO PRIMORDIAL: EL USO DE ESQUEMAS DE ORGANIZACIÓN	67
4. INDICACIONES BÁSICAS PARA COLABORADORES DOCENTES Y ESTUDIANTES.....	68
5. CONCLUSIONES.....	71

CAPÍTULO 5

NUEVAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LAS METODOLOGÍAS DOCENTES EN LAS CIENCIAS JURÍDICAS: ENTRE LA INNOVACIÓN Y LA ESCASEZ DE MARGEN DE DISCRETIONALIDAD.....	73
--	----

Guillermo Sánchez-Archidona Hidalgo

1. INTRODUCCIÓN.....	73
2. EXPERIENCIAS DESARROLLADAS Y POR DESARROLLAR EN DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO, PARTE GENERAL Y PARTE ESPECIAL	75
3. CONCLUSIONES.....	80
4. BIBLIOGRAFÍA.....	82

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

LA UTILIDAD DEL BLOG EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE DISCIPLINAS JURÍDICAS: SU EMPLEO EN EL ÁMBITO DEL DERECHO TRIBUTARIO	87
--	----

José Antonio Chamorro y Zarza y Ana María López Pérez

1. INTRODUCCIÓN.....	87
2. EL BLOG COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE	89
2.1. El blog. Aspectos generales	89
2.2. El blog como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la educación superior	91
3. LA UTILIZACIÓN DEL BLOG EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO TRIBUTARIO.....	92
3.1. El blog en la enseñanza virtual del Derecho Tributario.....	93
3.2. El blog en la enseñanza presencial del Derecho Tributario.....	95
3.3. Consideraciones finales sobre a la utilidad del blog en la enseñanza del Derecho Tributario	97
4. CONCLUSIONES	97
5. BIBLIOGRAFÍA.....	98

CAPÍTULO 2

LA SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO EN LOS TRABAJOS FINAL DE MÁSTER: LAS TUTORÍAS VIRTUALES SÍNCRONAS	101
--	-----

Guillermo García González

1. INTRODUCCIÓN: LA EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE COMO INSTRUMENTO DE MEJORA CONTINUA.....	101
2. LA SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO EN UNA ENSEÑANZA OFICIAL DE POSTGRADO <i>ONLINE</i> : EL CASO DEL MÁSTER UNIVERSITARIO DE PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES DE LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA.....	103
2.1. Diseño y características generales del máster	103
2.2. Recursos	104
2.3. Instrumento de medición	105

2.4. Resultados	106
2.4.1. Satisfacción general.....	106
2.4.2. Recursos didácticos.....	107
2.4.3. Proceso de dirección	110
2.4.4. Síntesis de resultados	110
3. A MODO DE CONCLUSIONES: EL PLAN DE MEJORA.....	111
4. BIBLIOGRAFÍA.....	112

CAPÍTULO 3

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LAS TIC EN EL PROFESORADO UNIVERISTARIO: LUCES Y SOMBRAS	113
<i>Rafael Moll Noguera</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	113
2. LA FORMACIÓN INICIAL EN LAS TIC DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES: EL FUTURO DEL CAMBIO	114
3. ALGUNOS FACTORES EXPLICATIVOS DE LA INFRAUTILIZACIÓN DE LAS TIC EN LA UNIVERSIDAD.....	115
4. CONCLUSIONES: ALGUNAS PROPUESTAS DE MEJORA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN TIC	117
4. BIBLIOGRAFÍA.....	119

CAPÍTULO 4

MATERIALES DOCENTES 3.0: CUESTIONARIOS <i>ONLINE</i> DE AUTOEVALUACIÓN	121
<i>Juan Alberto Tormos Pérez</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	121
2. CUESTIONARIOS <i>ONLINE</i> DE AUTOEVALUACIÓN: UNA HERRAMIENTA <i>ONLINE</i> DE AUTOAPRENDIZAJE	122
2.1. Elaboración de los cuestionarios de autoevaluación.....	122
2.2. Resolución <i>online</i> de los cuestionarios: funcionamiento y objetivos.....	124
3. PLATAFORMA VIRTUAL “MATERIALES JURÍDICOS 3.0”	126
3.1. Proyecto de innovación educativa “Manuales jurídicos y materiales docentes 3.0” ...	126
3.2. Plataforma “Materiales jurídicos 3.0”: autoaprendizaje <i>online</i> del Derecho	127
4. CONCLUSIONES.....	129
5. BIBLIOGRAFÍA.....	129

FORMACIÓN PRÁCTICA DEL DERECHO Y TIC

CAPÍTULO 1

THE GAME OF LAW: AUNANDO LO LÚDICO Y LO DIDÁCTICO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	133
<i>Ruth Abril Stoffels y Ana María de la Encarnación</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	133

2. NUEVAS HERRAMIENTAS AL SERVICIO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE: EL <i>GAMING</i>	135
3. LA IMPLEMENTACIÓN DEL <i>GAMING</i> EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS ...	137
3.1. EL DISEÑO DEL JUEGO (I). <i>EL ROSCÓN ADMINISTRATIVO</i>	138
3.2. EL DISEÑO DEL JUEGO (II). <i>EUROCHEF</i>	139
3.3. EL DISEÑO DEL JUEGO (III). <i>EL CALORET</i>	140
4. CONCLUSIONES.....	140
5. BIBLIOGRAFÍA.....	141

CAPÍTULO 2

CONECTANDO INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA: TRANSFERENCIA DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN AL AULA: EL CASO DEL DERECHO Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADO AL GRADO DE DERECHO (Y OTROS).....	143
<i>Apol·lònia Martínez Nadal, Belén Aige Mut, Francisca M. Rosselló Rubert, Francisco A. Vaquer Ferrer, Antonio Vallés Perelló, Beatriz Verdera Izquierdo</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	144
2. ORIGEN DE LA SITUACIÓN QUE SE PRETENDE TRABAJAR E IMPORTANCIA	144
2. HIPÓTESIS DE PARTIDA, ANTECEDENTES Y OBJETIVOS DEL PROYECTO...	146
2.1. Hipótesis de partida y antecedentes	146
2.2. Objetivos del proyecto.....	147
3. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO	148
3.1. Metodología	148
3.1. Plan de trabajo	148
3. CONCLUSIONES.....	151
4. BIBLIOGRAFÍA.....	152

CAPÍTULO 3

LA SIMULACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA LA PROFUNDIZACIÓN EFICAZ EN COMPETENCIAS MATERIALES Y LINGÜÍSTICAS DEL DERECHO INTERNACIONAL: SU PREPARACIÓN A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS	153
<i>Rosa Currás Móstoles, Alberto-Delfín Arrufat Cárdua</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	153
2. EL NMUN	155
3. CONCLUSIONES.....	158
4. BIBLIOGRAFÍA.....	159

CAPÍTULO 4

SIMULADOR JURIDICO APLICADO A ASIGNATURAS DE DERECHO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN NUEVOS ESCENARIOS LABORALES	163
<i>Paola Andrea Battistel Zamar, Verónica Herrero</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	163
2. HACIA UN NUEVO MODELO DE APRENDIZAJE	164
2.1. Simulación /Estudio del caso como aprendizaje significativo.....	164

2.2. La herramienta	165
2.3. Implementación de la innovación	166
3. CONCLUSIONES.....	168
4. BIBLIOGRAFÍA.....	168
CAPÍTULO 5	
LA TRANSGRESIÓN DE LA DISCIPLINA ACADÉMICA UNIVERSITARIA. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y PROPUESTAS DE REFORMA	171
<i>Ana María López Pérez, Andrés Salas Vallina, Adrián Broz Lofiego</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	172
2. LA NORMATIVA SOBRE DISCIPLINA UNIVERSITARIA. REFERENCIAS AL DECRETO DEL 8 DE SEPTIEMBRE DE 1954, POR EL QUE SE APRUEBA EL REGLAMENTO DE DISCIPLINA ACADÉMICA	175
3. EL ROL DE LAS TICS EN LA TRANSGRESIÓN Y PREVENCIÓN DE CONDUCTAS ILÍCITAS.....	178
3.1. El acoso en el ámbito de la enseñanza universitaria. Estado de la cuestión.....	178
3.2. El uso de las TICs para la prevención de conductas ilícitas.	180
3. CONCLUSIONES.....	181
4. BIBLIOGRAFÍA.....	181
CAPÍTULO 6	
TECNOLOGÍAS DE CONECTIVIDAD, DISRUPCIÓN DIGITAL Y DERECHO.....	183
<i>Laura Caballero Trenado</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	183
2. ALGUNAS CLAVES DE LA DIRECTIVA DE SERVICIOS DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL PARA LA UNIÓN EUROPEA (UE)	185
2.1. Cambio de paradigma de consumo: de la TDT a las plataformas de <i>streaming</i>	185
2.2. Aspectos de la propiedad intelectual en torno a la tecnología <i>streaming</i> . El derecho a la comunicación pública	187
3. CONCLUSIONES.....	191
4. BIBLIOGRAFÍA.....	192
CAPÍTULO 7	
LA UTILIZACIÓN DE LOS DOCUMENTALES COMO HERRAMIENTA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA TRANSVERSAL CT07. RESPONSABILIDAD ÉTICA, MEDIOAMBIENTAL Y PROFESIONAL. EXPERIENCIAS EN LA DOCENCIA IMPARTIDA EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA.....	193
<i>Francisca Ramón Fernández, Cristina Lull Noguera, Vicente Cabedo Mallo, María Emilia Casar Furió, Vicent Giménez Chornet, Juan Vicente Oltra Gutiérrez, Enrique Orduña-Malea</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	194
2. LA UTILIZACIÓN DE LOS DOCUMENTALES Y LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA TRANSVERSAL CT07. RESPONSABILIDAD ÉTICA, MEDIOAMBIENTAL Y PROFESIONAL.....	195

2.1. Experiencias sobre la protección del medio ambiente y la salud humana	196
2.2. Experiencias sobre la utilización de datos personales y la seguridad de la información.....	201
3. CONCLUSIONES.....	203
4. AGRADECIMIENTOS	203
5. BIBLIOGRAFÍA.....	204
CAPÍTULO 8	
IMPULSANDO LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN EL MÁSTER UNIVERSITARIO DE FISCALIDAD.....	
<i>Ana María Delgado García, Rafael Oliver Cuello, Irene Rovira Ferrer</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	205
2. LA RELEVANCIA DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN EL ÁMBITO JURÍDICO...	207
3. LAS PRÁCTICAS EXTRACURRICULARES EN EL MÁSTER UNIVERSITARIO DE FISCALIDAD.....	210
4. BIBLIOGRAFÍA.....	213
CAPÍTULO 9	
UN EJEMPLO DEL USO DE LA WEB DE LA AGENCIA TRIBUTARIA COMO RECURSO DOCENTE EN DERECHO TRIBUTARIO	
<i>María Jesús García-Torres Fernández</i>	
1. LA WEB DE LA AGENCIA TRIBUTARIA COMO RECURSO TIC AL SERVICIO DE LA DOCENCIA DEL DERECHO TRIBUTARIO.....	215
2. SELECCIÓN DEL MÉTODO DE APRENDIZAJE ACORDE CON LOS OBJETIVOS PROPUESTOS.....	218
3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DOCENTE PROPUESTA.....	221
3.1. Labor a desarrollar por los alumnos	222
3.2. La función del profesor	222
3.3. Compartir los resultados.....	223
4. BIBLIOGRAFÍA.....	223
CAPÍTULO 10	
INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, A TRAVÉS DE LAS HERRAMIENTAS Y RECURSOS DE APRENDIZAJE DE LA PLATAFORMA MOODLE	
<i>Blanca Liliana Reyes Herrera, Emil Hernández Arroyo</i>	
1. INTRODUCCIÓN	225
1.1. Metodología	226
1.2. Argumentación.....	228
1.3. Falacias	229
1.4. Aprendizaje Autónomo	229

1.5. Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC.....	230
1.5. Propuesta didáctica.....	231
1.6. Grupo focal.....	231
2. RESULTADOS.....	232
2.1. Encuesta diagnóstico.....	232
3. CONCLUSIONES.....	235
4. BIBLIOGRAFÍA.....	236

CAPÍTULO 11

"ENFOQUE JURÍDICO": LA UTILIZACIÓN DE LA RADIO UNIVERSITARIA ONLINE COMO HERRAMIENTA DOCENTE.....	239
<i>Juan María Martínez Otero</i>	

1. INTRODUCCIÓN: EL RETO DE EXPLICAR DERECHO EN GRADOS NO JURÍDICOS.....	239
2. ENFOQUE JURÍDICO: EL PROGRAMA DE DERECHO DE LA COMUNICACIÓN PARA <i>DUMMIES</i>	241
2.1. La idea.....	241
2.2. Contenido, estructura y desarrollo del programa.....	241
2.3. Sistema de evaluación.....	243
2.4. Disponibilidad en Internet e impacto de los programas.....	243
3. CONCLUSIONES.....	244

CAPÍTULO 12

INTRODUCIENDO YOUTUBE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO-UNIVERSITARIO: <i>VIDEO-BRIEFING</i> PARA COMPRENDER EL DERECHO DEL TRABAJO, EL DERECHO SINDICAL Y EL DERECHO PROCESAL LABORAL.....	247
<i>Amanda Moreno Solana, Daniel Pérez del Prado</i>	

1. INTRODUCCIÓN.....	247
2. DESARROLLO DEL PROYECTO.....	250
2.1. Preparación y puesta en práctica.....	250
2.2. Principales resultados.....	254
3. CONCLUSIONES.....	256
4. BIBLIOGRAFÍA.....	258
5. ANEXO: MATERIALES EMPLEADOS O RELACIONADOS CON EN EL PROYECTO.....	258

CAPÍTULO 13

LAS WEBS DE LA ADMINISTRACIÓN TRIBUTARIA COMO RECURSO DOCENTE.....	263
<i>Teresa Pontón Aricha</i>	

1. INTRODUCCIÓN.....	263
2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA.....	264
2.1. Metodología.....	266

3. CONCLUSIONES.....	270
4. BIBLIOGRAFÍA.....	271

HERRAMIENTAS DE TRABAJO COLABORATIVO

CAPÍTULO 1

EL BLOG COMO HERRAMIENTA DOCENTE.....	275
---------------------------------------	-----

Joan Balcells Padullés, Rosa Borge Bravo, Ana Sofía Cardenal

1. INTRODUCCIÓN.....	275
2. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES.....	277
3. RESULTADOS.....	279
4. CONCLUSIONES.....	282
5. BIBLIOGRAFÍA.....	283
6. APÉNDICE.....	283

CAPÍTULO 2

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN: UNA HERRAMIENTA RELEVANTE PARA LA DOCENCIA EN DERECHO COMPARADO.....	285
---	-----

Rhita Boustá

1. EL USO DE LAS TICS PARA CONOCER UN ORDENAMIENTO JURÍDICO EXTRANJERO.....	287
1.1. Viajar <i>online</i>	287
1.2. Las TICS como apoyo a las traducciones jurídicas.....	288
2. EL USO DE LAS TICS PARA INTERCAMBIAR DE UN ORDENAMIENTO JURÍDICO A OTRO.....	290
2.1. Una experiencia de docencia en la University College of London: grupos de estudiantes de derecho comparado conectados a través de la plataforma Moodle.....	291
2.2. Perspectivas de docencia en la Universitat Oberta de Catalunya.....	292

CAPÍTULO 3

ELABORACIÓN DE UNA <i>WIKI</i> DE LA TERMINOLOGÍA HISTÓRICO-JURÍDICA.....	295
---	-----

Regina Polo Martín, Ana Zaera García

1. INTRODUCCIÓN.....	295
2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE INOVACIÓN DOCENTE.....	296
2.1. Objetivos.....	296
2.2. Mejoras que se esperaban conseguir.....	297
2.3. Metodología utilizada.....	297
2.4. Plan de trabajo semanal.....	299
2.5. Recursos utilizados.....	301
2.6. Resultados obtenidos.....	302
3. CONCLUSIONES.....	306

CAPÍTULO 4	
TUITS DE ALTO RIESGO. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIANTE TWITTER.....	309
<i>Albert Ruda González</i>	
1. INTRODUCCIÓN.....	309
2. APRENDIZAJE MEDIANTE TWITTER.....	309
2.1. Descripción de la actividad de aprendizaje.....	309
2.2. Valoración sobre la actividad.....	315
3. CONCLUSIONES.....	316
4. BIBLIOGRAFÍA.....	317
CAPÍTULO 5	
LA ESTRUCTURA DE LA CLASE: EMOCIÓN, APRENDIZAJE Y TICS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO (PENAL)	319
<i>Manuel L. Ruiz-Morales</i>	
1. INTRODUCCIÓN	319
2. LA ESTRUCTURA DE UNA CLASE “TIPO”.....	322
2.1. Captación de la atención del aula	323
2.2. El desarrollo de la clase: desde el debate al trabajo colaborativo.....	325
2.3. El cierre de la clase: la recapitulación	327
2.4. La consolidación post-clase.....	327
3. CONCLUSIONES.....	329
4. BIBLIOGRAFÍA.....	329



I

Una sociedad, como la nuestra, totalmente globalizada y muy competitiva, requiere de profesionales altamente cualificados y especializados, que no sólo tengan muchos conocimientos sino que también sepan cómo aplicarlos. La Universidad no puede mantenerse de espaldas a estos cambios y debe adaptar no solo su portafolio sino también los métodos de docencia y aprendizaje.

Por su parte, los docentes también deben estar orientados a este propósito y deben ser capaces de proporcionar a sus estudiantes las herramientas, las estrategias y los recursos que les preparen para una formación sólida y para su incorporación al mercado laboral.

En este contexto, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son un potente aliado pues ofrecen la oportunidad de aplicar nuevas metodologías o bien de reinventar las metodologías ya existentes (gamificación, wikis, blogs, webs especializadas...). No obstante, también pueden presentar algunos riesgos (plagio, copia...), que deben ser, en cualquier caso, conocidos y tenidos en cuenta por parte de los docentes. En cualquier caso, las ventajas que ofrecen compensan, sin duda alguna, los posibles riesgos.

Un aspecto a destacar del uso de estas tecnologías es que pueden ayudar a dinamizar las aulas, mejorar la comunicación entre docentes y estudiantes y, en definitiva, contribuyen a la motivación tanto de unos como de otros. Y la motivación constituye un arma muy valiosa para conseguir un mejor y mayor aprendizaje.

Conscientes de la importancia de todos estos temas, en los Estudios de Derecho y Ciencia Política de la Universitat Oberta de Catalunya se organiza de forma anual la *Jornada de Docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación*. En 2018, la IX edición pretende nuevamente constituir un foro para la mejora docente a través de compartir buenas prácticas en la aplicación de la tecnología en el proceso de enseñanza/aprendizaje del Derecho.

II

La presente obra recoge la totalidad de las comunicaciones presentadas por profesores de distintas universidades y que han sido objeto de aceptación por parte del Comité Organizador de la *IX Jornada sobre docencia del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación*, tras el correspondiente proceso de revisión. Algunas de estas



comunicaciones fueron seleccionadas para ser presentadas en dicha Jornada, celebrada en Barcelona el 15 de junio de 2018.¹

La estructura de la obra gira en torno a cuatro ejes temáticos: planificación de la docencia a través de las TIC; plataformas virtuales y evaluación de los aprendizajes; formación práctica del Derecho y TIC; y, finalmente herramientas de trabajo colaborativo.

En relación con la planificación de la docencia a través de las TIC, Esther Carrizosa Prieto (Universidad Pablo Olavide) comenta cómo potenciar el aprendizaje permanente introduciendo elementos de aprendizaje flexible. En segundo lugar, Daniel Casas Agudo (Universidad de Granada) desgrana las principales utilidades pedagógicas de la utilización de los MOOC. Por su parte, Antonio Fernández García (Universitat Oberta de Catalunya) analiza cómo adaptar los contenidos de LinkedIn a la docencia del Derecho del Trabajo. A continuación, Ramon Galindo Caldés (Universitat Oberta de Catalunya) se centra en el uso de esquemas de organización en la docencia del Derecho Administrativo. Y, cerrando este primer bloque, Guillermo Sánchez-Archidona Hidalgo (Universidad de Málaga) aporta nuevas consideraciones en torno a las metodologías docentes en el ámbito jurídico.

En el marco del segundo de los ejes temáticos, plataformas virtuales y evaluación de los aprendizajes, José Antonio Chamorro Zarza (Universidad de Salamanca) y Ana María López Pérez (Florida Universitaria) presentan la experiencia del blog como instrumento de aprendizaje en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario. A su vez, Guillermo García González (Universidad Internacional de La Rioja) muestra cómo las tutorías virtuales asíncronas inciden en la satisfacción de los trabajos finales de máster. Por su parte, Rafael Moll Noguera (Universitat de València) nos ofrece una aproximación a las luces y las sombras de la formación inicial del profesorado en materia de TIC. Por último, Juan Alberto Tormos Pérez (Universidad de Valencia) explica el uso de cuestionarios online de autoevaluación.

1 En relación con las anteriores jornadas, pueden consultarse las siguientes obras que recogen las ponencias y comunicaciones aceptadas en las mismas: Cerrillo, A.; Delgado, A. M. (coords.) (2010). *Docencia del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: Huygens (colección lex); Cerrillo, A.; Delgado, A.M. (coords.) (2011). *Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES*. Barcelona: Huygens (colección lex); Cerrillo, A.; Delgado, A.M. (coords.) (2012). *La innovación en la docencia del Derecho a través del uso de las TIC*. Barcelona: Huygens; y Cerrillo, A.; Delgado, A. M. (coords.) (2013). *Buenas prácticas docentes en el uso de las TIC en el ámbito del Derecho*. Barcelona: Huygens; A. M. Delgado e Ignasi Beltran (coords.) (2014): *El uso de las TIC en la docencia del Derecho: aproximaciones docentes y metodológicas*. Barcelona: Huygens; A.M. Delgado e Ignasi Beltran (coords.) (2015): *Las TIC y las redes sociales y la docencia del Derecho*. Barcelona: Huygens; A.M. Delgado e Ignasi Beltran (coords.) (2016): *Docencia del Derecho y TIC: innovación y experiencias metodológicas*. Barcelona: Huygens; y A.M. Delgado e Ignasi Beltran (coords.) (2017): *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho*. Barcelona: Huygens.



Pasando al tercer eje temático, la formación práctica del Derecho y TIC, Ruth Abril Stoffels y Ana María de la Encarnación (Universitat de València) se centran en la experiencia de la gamificación *Game of Law*. En segundo lugar, Belén Aige Mut; Apol·lònia Martínez Nadal; Francisca M. Rosselló Rubert; Antonio Vallés Perelló; Francisco A. Vaquer Ferrer y Beatriz Verdera Izquierdo (Universitat de les Illes Balears) explican cómo transferir resultados de investigación a la docencia. Posteriormente, el tema de la simulación como herramienta para el desarrollo de competencias lingüísticas en el Derecho Internacional es abordado por Alberto-Delfín Arrufat Cárdua y Rosa Currás Móstoles (Universitat de València). En la misma línea, Paola Andrea Battistel Zamar y Verónica Herrero (Universidad Siglo XXI) ofrecen una visión de un simulador jurídico para el desarrollo de competencias en nuevos escenarios laborales. Por su parte, Adrián Broz Lofiego; Ana María López Pérez y Andrés Salas Vallina (Florida Universitaria) comparten su experiencia sobre la transgresión de la disciplina académica universitaria. En sexto lugar, Laura Caballero Trenado (Universidad Internacional de La Rioja) explica la relación entre las tecnologías de conectividad, la disrupción digital y el Derecho.

A continuación, la utilización de documentales como herramienta para evaluar la competencia de responsabilidad ética, medioambiental y profesional, es objeto de análisis por parte de Vicente Cabedo Mallol; María Emilia Casar Furió; Vicent Giménez Chornet; Cristina Lull Noguera; Juan Vicente Oltra Gutiérrez; Enrique Orduña-Malea y Francisca Ramón Fernández (Universitat Politècnica de València). Por otro lado, Ana María Delgado García (Universitat Oberta de Catalunya), Rafael Oliver Cuello (ESERP. Business & Law School) e Irene Rovira (Universitat Oberta de Catalunya) se centran en las estrategias para incentivar las prácticas extracurriculares como formación práctica complementaria de un máster profesionalizador. En noveno lugar, María Jesús García-Torres Fernández (Universidad de Granada) comenta cómo utilizar la web de la Agencia Estatal de Administración Tributaria como un recurso en la docencia del Derecho Financiero y Tributario. Asimismo, Emil Hernández Arroyo (Universidad Pontificia Bolivariana) y Blanca Liliana Reyes Herrera (Universidad de Santander) explican cómo utilizar la plataforma *Moodle* en el aprendizaje autónomo. Además, Juan María Martínez Otero (Universitat de València) aborda el uso de la radio universitaria como herramienta docente. Y, en este mismo contexto, Amanda Moreno Solana y Daniel Pérez del Prado (Universidad Carlos III) se centran en cómo utilizar *youtube* con fines docentes en materia del Derecho del Trabajo, el Derecho sindical y el Derecho procesal laboral. Para finalizar este tercer bloque, Teresa Pontón Aricha (Universidad Pablo de Olavide) analiza el uso de las webs de la Administración Tributaria como recurso docente.

El último de los ejes temáticos, el de las herramientas de trabajo colaborativo y TIC, cuenta con la comunicación sobre el blog como herramienta docente, elaborada por Joan Balcells Padullés; Rosa Borge Bravo y Ana Sofía Cardenal (Universitat Oberta de Catalunya). Asimismo, Ritha Bousta (Universitat Oberta de Catalunya) presenta el uso de las TIC en la docencia del Derecho comparado. En tercer lugar, Regina Polo Martín y Ana Zaera García (Universidad de Salamanca) muestran la elaboración de una wiki que contiene la terminología histórico-jurídica. A su vez, Albert Ruda Gon-



zález (Universitat de Girona) comenta una experiencia de aprendizaje mediante twitter. Y, finalmente, Manuel L. Ruiz-Morales (Universidad de Cádiz) se encarga de analizar la estructura de una clase de Derecho Penal.

III

Para finalizar esta presentación, no puedo dejar de mencionar que tanto la propia *IX Jornada sobre Docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación* como esta obra, no habrían sido posibles sin el trabajo de todo un equipo.

En este contexto, el Comité organizador ha estado integrado, por los dos coordinadores de este libro (la Dra. Ana María Delgado García y el Dr. Ignasi Beltran de Heredia –Director del Programa de Derecho y Subdirector de Docencia de los Estudios de Derecho y Ciencia Política de la Universitat Oberta de Catalunya–) por los profesores Dra. Irene Rovira Ferrer, Jordi García Albero, y Dr. Benjamí Anglès Juanpere. Además, debo mencionar al personal de gestión de los Estudios que han dado apoyo al Comité Organizador (en especial, Dolors Roldán).

Mi más sincero agradecimiento a todos y cada uno de ellos por el excelente trabajo realizado y por su gran implicación, que va en aumento año tras año.

Dra. Ana María Delgado García

*Directora de los Estudios de Derecho y Ciencia Política
Universitat Oberta de Catalunya*



PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA A TRAVÉS DE LAS TIC



POTENCIAR EL APRENDIZAJE PERMANENTE: LA INTRODUCCIÓN DE ELEMENTOS DE APRENDIZAJE FLEXIBLE EN LA EDUCACIÓN FORMAL

Esther CARRIZOSA PRIETO

*Profesora Contratada Doctora de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad Pablo de Olavide*

RESUMEN: La contribución que presentamos analiza una experiencia de aprendizaje formal que contiene importantes elementos de aprendizaje flexible, aunque carece de algunos otros que se pudieran considerar como fundamentales, en concreto, la integración y uso de las redes sociales. Nos centramos en una asignatura, “Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje a través de las TIC”, impartida en el Máster Universitario para la Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria, Enseñanza de idiomas y Formación Profesional, en la Especialidad Formación y Orientación Laboral (FOL), que tiene por objeto suministrar formación inicial sobre los aspectos más básicos de la tecnología educativa. La solución que aportamos, después de analizar nuestra experiencia y de hacer una consideración reflexiva sobre las habilidades que debe integrar la competencia de aprender a aprender (aprendizaje permanente) y los principales elementos que deben contener los entornos flexibles de formación, es incorporar el uso de determinadas herramientas, especialmente las redes sociales, en las actividades que sirven de soporte para evaluar la asignatura.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje permanente, aprendizaje flexible, educación informal

1. LA ASIGNATURA “ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LAS TIC”

Canalizamos a través de esta contribución la actualización de una asignatura que llevamos años impartiendo. Se trata de la asignatura “Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje a través de las TIC”, que cuenta con una carga lectiva de 3 créditos ECTS y se imparte en el marco del Máster Universitario para la Formación del Profesorado de Educación secundaria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Especialidad Formación y Orientación Laboral (en adelante, FOL), en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). La asignatura se enmarca en la formación inicial del profesorado de educación secundaria y formación profesional y tiene por objeto iniciar su formación en los aspectos más básicos de la tecnología educativa. Así, entre los objetivos didácticos, destacan: a) conocer los usos educativos que ofrecen las nuevas tecnologías para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en FOL; b) integrar la formación en comunicación audiovisual en el proceso de enseñanza-apren-



dizaje; c) aplicar las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y, d) capacitar a los estudiantes para usar y controlar la tecnología.

El aprendizaje se realiza fundamentalmente a través de la docencia presencial, no obstante, una parte considerable de las actividades se desarrollan de forma autónoma por lo que es recomendable contar con orientaciones claras sobre su realización, los plazos de entrega, las herramientas a utilizar, etc. Con este objeto, el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere la combinación de sesiones presenciales con sesiones virtuales sostenidas en dos entornos distintos: un EVEA (*Blackboard*) que soporta el proceso de enseñanza aprendizaje de todo el Máster, y una herramienta *online*, estructurada a través de Google Site (FormaciónTIC), que articula la asignatura concreta de Estrategias de Enseñanza aprendizaje a través de las TICS. La opción por Google Site nos permite integrar elementos multimedia que potencian el aprendizaje y la accesibilidad (videos, imágenes, enlaces, archivos, etc.), a la vez que posibilita el carácter abierto y gratuito de la herramienta, requisitos imprescindibles para trabajar con aprendices que desarrollarán su docencia en el ámbito de la educación pública y gratuita.

2. APRENDIZAJE FLEXIBLE, APRENDIZAJE PERMANENTE Y TIC

Uno de los ámbitos más afectados por la evolución de las TIC ha sido el de la educación, especialmente desde que se ha generalizado el uso de Internet y de las distintas herramientas que integran la WEB 2.0. Esta concepción de la web ha posibilitado que cualquier persona, también docentes y discentes, puedan editar contenidos *online* sin necesidad de manejar el lenguaje informático. Ello ha permitido una rápida evolución de la formación *online*, ya sea formal, no formal o informal. Especialmente interesante, a estos efectos, resulta la evolución de la educación informal y, como próxima a ella, la educación flexible.

El aprendizaje flexible o aprendizaje abierto se define como aquellos “sistemas que atribuyen al alumno la posibilidad de participar activamente en la toma de decisiones sobre el aprendizaje y supone una nueva concepción tanto en la organización administrativa, como de los materiales y sistemas de comunicación y mediación, y, sobre todo, de las metodologías a implantar” (SALINAS, 2012). Este tipo entornos fomenta el aprendizaje en cuanto lo socializa y lo convierte en un proceso que explica el mundo y la relación que los discentes mantenemos con él.

La experiencia seleccionada se podría considerar un ejemplo de aprendizaje flexible, pues cumple algunos de los criterios que lo definen: responde a un sistema basado en el aprendizaje de los alumnos/as, potencia el aprendizaje a lo largo de la vida y tiene en cuenta los distintos estilos de aprendizaje (SALINAS, 2005: p. 5). Efectivamente, tal como está configurada, la asignatura se centra en el aprendizaje de los alumnos/as, fundamentalmente por dos razones: a) la metodología se basa en el “aprender haciendo” (las clases presenciales se imparten en aulas de informática para trabajar herramientas TIC); b) el sistema de



evaluación, basado en la realización de tareas, es adecuado a las competencias que debe adquirir el alumnado (comprender y aplicar los estilos y metodologías de aprendizaje más acordes a las materias jurídicas, entender los usos educativos de blogs, *wikis* y *sites* y construir herramientas y/o entornos con fines educativos). Se fomenta el aprendizaje a lo largo de la vida en cuanto se persigue como objetivo fundamental que el alumnado controle mínimamente la tecnología, pierda el miedo a explorar las posibilidades y cuente con conocimientos, habilidades y herramientas para seguir utilizándola. Por último, se intenta favorecer con la plasmación y secuenciación de contenidos, recursos didácticos y tareas, el aprendizaje a través de los distintos estilos cognitivos. Destacar, a estos efectos, que todos los contenidos que se ponen a disposición del alumnado se integran por textos, audios, videos, imágenes, etc., en definitiva, variedad de los objetivos materiales multimedia que se disponen de forma que sean útiles y fácilmente comprensibles tanto para alumnos/as presenciales, como no presenciales.

Con carácter adicional se debe considerar que todo el proceso se desarrolla a través de las TIC y que, como mantiene SALINAS (2005: p. 15), esta aplicación implica aprendizaje abierto en cuanto supone que “*el usuario tiene elección de acceso a los recursos de aprendizaje, tiene libertad de maniobra, tiene control activo sobre la forma en que aprende*”. El aprendizaje abierto, especifica Salinas en otros escritos (2013: p. 55) incluiría “*tres componentes: 1) Acceso y publicación en abierto, 2) Educación abierta (incluyendo los recursos educativos abiertos y la enseñanza abierta), y 3) Participación en red*”. Con respecto al uso de TIC, el modelo aplicado se puede considerar como un modelo estándar. Esto significa que, aún de forma limitada, se utilizan las tecnologías para favorecer la acción, interacción y cooperación, y que el entorno integra, como señala SALINAS: recursos electrónicos, tareas y soluciones de talleres, indicaciones para contactar con los profesores, modelos de exámenes de cursos anteriores, recomendaciones para los exámenes actuales, vías para la comunicación e interacción, etc. (SALINAS, 2005: pp. 25 y ss.).

No obstante, y a pesar de todo ello, la incidencia de elementos de aprendizaje flexible es aún limitada pues la planificación de las actividades presenta carencias tanto en la aplicación de los principios como en el uso de herramientas típicas del aprendizaje abierto (Twitter, Facebook, Instagram, etc.). La experiencia que estamos considerando requiere, en consecuencia, una reflexión profunda respecto de los entornos virtuales de aprendizaje personal con objeto de extraer la máxima efectividad a las herramientas y secuencias de aprendizaje programadas y garantizar el desarrollo de la competencia de aprendizaje permanente.

El aprendizaje permanente se define como el “desarrollo continuo del conocimiento y las habilidades que las personas experimentan después de la educación formal y durante toda su vida”; supone, en consecuencia, un dominio considerable sobre cómo se produce el aprendizaje y sobre las herramientas y estrategias de aprendizaje con que cuentan los aprendices (LONDON, 2011). Desde esta perspectiva, el aprendizaje permanente, así lo hemos puesto de manifiesto en otros análisis (CARRIZOSA, 2018), se relaciona directamente con la autodirección del aprendizaje y el aprendizaje autónomo y estaría condicionado por



diversos factores: la autonomía personal, la voluntad y capacidad para gestionar los esfuerzos de aprendizaje en general, la búsqueda independiente de aprendizaje sin apoyo institucional, y el control de la instrucción por parte del aprendiz (CANDY, 1991). Todos ellos evidencian la necesidad de apostar por entornos de aprendizaje diversos, rechazando la idea de que el aprendizaje se desarrolle únicamente en el ámbito formal, lo que supone tolerar, aceptar y fomentar el aprendizaje abierto y el aprendizaje *online* (LONDON, 2011: p. 3).

Y precisamente es esa conexión entre aprendizaje a lo largo de la vida y aprendizaje flexible el que evidencia la importancia de las TIC y de la competencia digital, pues son las nuevas tecnologías las que permiten, de un lado, fomentar el aprendizaje permanente, facilitando que se produzca en cualquier momento y en cualquier lugar, y, de otro, posibilitar la recreación de entornos de aprendizaje reales a través de distintas estrategias e instrumentos (gamificación, simulación, etc.).

3. POTENCIAR EL APRENDIZAJE FLEXIBLE EN LA EDUCACIÓN FORMAL. LA CENTRALIDAD DE LAS TIC

La experiencia que hemos seleccionado responde a un modelo de educación formal, centrado en una concepción del conocimiento que lo concibe como algo que puede ser almacenado y transmitido, esto es, diseminado a la sociedad por estructuras educativas. Desde dichas estructuras se ofrecen diversas posibilidades que los discentes deben seleccionar, por lo que se fomenta no tanto la autonomía como la individualidad. En cuanto la asignatura que nos ocupa debe fomentar la autonomía en el control de la tecnología, sería recomendable evolucionar hacia un modelo de desarrollo en el que predomine una concepción del aprendizaje global y holística que, además de atribuir significado y sentido al mundo y al individuo, fomente la adquisición de la competencia digital, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, ayudando al individuo a decidir adecuadamente sobre las herramientas y materiales a utilizar en cada momento concreto de su actividad (SALINAS, 2005: p. 15). Esta es la principal razón de que se haya optado por herramientas de la web 2.0 en lugar de usar las posibilidades que ofrece el EVEA pues, de acuerdo con algunos autores, consideramos que las plataformas “replican” en gran parte la enseñanza presencial (SALINAS, 2012: p. 11).

Efectivamente, aunque la asignatura se sostiene sobre un Google Site, este no sirve únicamente como repositorio en el que los alumnos/as pueden encontrar tanto los materiales del curso como las distintas actividades. Los 3 créditos ECTS implican una carga lectiva de 75 horas, de las cuales 16 son presenciales y el resto no presenciales. Las horas de clase se imparten en aulas de informática en las que cada uno de los alumnos/as cuentan con un ordenador. El temario se divide en los siguientes apartados: 1. Estrategias de enseñanza-aprendizaje en Formación y Orientación Laboral; 2. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación; 3. Principales herramientas de Google; 4. Blogs y sus usos educativos; 5. Google Sites y sus usos educativos. Todos estos puntos, que están



desarrollados en las distintas páginas que integran FOLmacionTIC, se complementan o desarrollan con una página de enlaces a herramientas similares, otra relativa a bibliografía disponible *online* en torno al uso de la tecnología en educación, y dos más que ofrecen recursos adicionales, significativamente videos sobre tecnología educativa. Finalmente, la asignatura se evalúa mediante tres actividades: dos de carácter colectiva y una individual, tal como se describe a continuación:

a) Primera actividad: Las metodologías más adecuadas para las materias FOL. Actividad colectiva. Sobre la base de un supuesto concreto, los alumnos/as deben indagar sobre los siguientes aspectos: a) La naturaleza de las materias jurídicas y sociales. b) Los estilos de aprendizaje de los discentes. c) Las metodologías docentes centradas en el aprendizaje de los alumno/as (SALINAS, J., PÉREZ, A. y DE BENITO, 2008).

En base a ello deben articular, en grupos de 4 personas, una propuesta formativa para dos grupos distintos de discentes en función de sus estilos de aprendizaje, reflexionar sobre el trabajo que van a realizar y la forma en que se organizarán para realizarlo e identificar las metodologías docentes que implican la propia actividad que están realizando.

b) Segunda actividad: Los usos educativos de los blogs. Actividad individual. Partiendo de los usos educativos de los blogs, los alumnos/as deben buscar ejemplos de blogs de FOL y analizar sus usos educativos, haciendo una breve descripción y publicándola en el *site* de la asignatura.

c) Tercera actividad. Construyendo un *Site* para uso educativo. Actividad colectiva, en grupos de 4 personas. La actividad se desarrolla una vez que los alumnos/as han seleccionado la unidad didáctica que han de impartir en el periodo de prácticas en los centros de secundaria. Se agrupan en función de este criterio (coincidencia en materia o unidad didáctica) y articulan un *site* que funcione como repositorio de los materiales y actividades que quieran desarrollar con el alumnado de prácticas.

Aunque son actividades muy adecuadas, sería conveniente introducir otras que les hagan reflexionar sobre la conveniencia de estructurar o encauzar de alguna forma su entorno virtual de aprendizaje personal. Así, aunque es evidente que este entorno está latente en todas las herramientas que han seleccionado y usado, parece adecuado insistir en este punto con objeto de que los alumnos/as sean conscientes de su uso.

A estos efectos, es importante recordar las principales herramientas trabajadas.

a) Principales herramientas de Google. En el ámbito de Google, nos interesa poner de manifiesto de Google es algo más que un sistema de correo electrónico. Desde esta perspectiva, se muestra a los discentes que la herramienta permite, además creación de documentos de textos, presentaciones de diapositivas, formularios, etc., su edición de forma colaborativa y la publicación *online*, procesos básicos para construir cualquier tipo de experiencia formativa *online*.



b) Los blogs y sus usos educativos. Sitios web que incorporan contenidos y recursos multimedia, textos, videos, imágenes, presentaciones, enlaces externos, etc.), y los ordenan de forma cronológica. De acuerdo con Bohórquez (2006), sus características más destacables son: la gratuidad, fácil configuración, posibilidad de interacción entre administrador y usuario. En el ámbito de FOL, existen blogs con fines educativos, pero también blogs destinados a conocer la actualidad legal y judicial, aspectos fundamentales para dominar la materia y mantenerse al día de los cambios normativos.

c) Google sites y sus usos educativos. Los *sites* son sitios web que permiten el trabajo colaborativo así que, además de un repositorio *online* de contenidos y actividades, presentan la posibilidad de editar conjuntamente cada una de sus páginas, edición que es fácilmente evaluable al contar con un historial que permite visualizar la actividad desarrollada por sus miembros. Sus características más destacadas: a) permite uso colectivo; b) interface intuitiva; c) posibilita la escritura y la integración de materiales multimedia de forma fácil e intuitiva.

El manejo de estas herramientas básicas, se complementa con la enseñanza de algunas otras accesorias, como, por ejemplo, la sindicación y agregación de contenidos o el tratamiento de imágenes, así como un uso compatible con los derechos de autor que instauran los regímenes de licencias CC (*Creative Commons*), habilidades que, por su carácter instrumental, deben ser analizadas al hilo de las explicaciones que conlleva la construcción y manejo de las herramientas principales.

4. GARANTIZAR LA CALIDAD EN LOS ENTORNOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN

Además del elenco de herramientas y actividades, se ha de tener en cuenta los elementos que aportan calidad en los entornos flexibles de formación que, de acuerdo con las aportaciones que hemos manejado para este análisis (SALINAS, 2005: pp. 17 y ss.), serían:

a) La accesibilidad a las distintas herramientas que se usen o que promuevan el aprendizaje, circunstancia a la que nosotros añadiríamos la gratuidad. La accesibilidad no necesariamente debe indicar que el acceso sea completamente libre, aunque es conveniente. Esta es la razón de que hayamos optado desde el inicio por una herramienta de la WEB 2.0 (Google Sites) para canalizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

b) La flexibilidad que debe abarcar todos los ámbitos: tiempo para desarrollar el curso, contenido, materiales, participación, organización, recursos, etc. En este ámbito, se propone flexibilizar algunas de las reglas aplicables a la experiencia que analizamos: tiempo para desarrollar el curso, fecha de entrega de tareas, composición de los grupos, actividades y recursos, sistemas de evaluación, aspectos todos ellos que son fácilmente negociables y que conviene negociar en función de la fecha de incorporación de estos alumnos/as a las prácticas.



c) La calidad y diversidad de los materiales. Para favorecer los distintos estilos de aprendizaje, los materiales formativos deben ser variados y ofrecerse en distintos formatos, textos, audios, videos, etc. Dichos materiales debieran diseñarse y secuenciarse adecuadamente y de forma interactiva con objeto de crear un ambiente de aprendizaje adecuado y ordenado que provoquen la participación activa del alumnado. A estos efectos, además de incorporar elementos como la Guía Docente, instrumento imprescindible para la orientación del alumnado, al contener una explicación detallada de cómo se desarrolla la asignatura, se puede realizar una clasificación que aglutine toda la información por Unidades Didácticas, carpetas en las que, además de los contenidos propiamente dichos, pueden figurar recursos electrónicos de interés, enlaces a las distintas tareas necesarias para obtener los objetivos de aprendizaje requeridos y, como elemento fundamental para fomentar este aprendizaje, enlaces al foro de cada Unidad, divididos en diversas líneas de discusión previamente establecidas por el docente o por los propios discentes.

d) Asegurar la interacción y la colaboración entre profesor/a-alumnos/as, entre los propios alumnos/as y entre ellos y otros profesionales. Este elemento se puede potenciar a través de los foros y de las líneas de discusión que incorporan las distintas herramientas, aunque para nutrir de forma más consistente el entorno virtual de aprendizaje personal, sería recomendable acudir a la creación y la participación en redes informales de aprendizaje. A estos efectos es importante introducir el uso de las redes sociales. Twitter, Facebook o comunidades como Google Plus pueden ser herramientas adecuadas para favorecer “*la interacción y comunicación horizontal*” que conlleva el aprendizaje flexible (SALINAS, 2012, p. 12).

e) Una metodología y un sistema de evaluación adecuado. Para articular adecuadamente estos efectos, se han de tener muy claros dos aspectos: en primer lugar, el conjunto de competencias que debe adquirir el alumnado; en segundo lugar, que para la adquisición de competencias es recomendable el trabajo por medio de tareas de aprendizaje. Dichas tareas deben estar directamente relacionada con la adquisición de esas competencias y deben consistir en la aplicación a la realidad social de los conocimientos adquiridos. Su diseño debe responder a metodologías centradas en el alumno, esto es, metodología del caso, ABP, etc. (SALINAS, PÉREZ y DE BENITO, 2008, pp. 42 y ss.). El conjunto de actividades a realizar, especialmente las que son evaluables, deben quedar absolutamente claras tanto a la hora de describir las distintas actuaciones que se requieren como a la hora de conocer qué se va a evaluar, objetivos que pueden quedar completamente satisfechos si se usan rúbricas de evaluación, instrumentos que, además de clarificar el sistema de evaluación, pueden servir para orientar la realización de actividades en entornos virtuales de aprendizaje (CARRIZOSA, E. y GALLARDO, J. I. 2011, pp. 273 y ss.).

f) El nuevo papel del docente. El docente debe cumplir una serie de funciones distintas de las que se aplican en la enseñanza formal y que están muy alejadas de la mera transmisión de conocimientos (SALINAS, 2012, pp. 14 y ss.). Como han puesto de manifiesto



algunos autores (GISBERT, 2002, pp. 52 y ss.), las nuevas competencias asignadas al docente en los nuevos entornos de aprendizaje pueden agruparse en torno a tres dimensiones fundamentales. El saber, que se refiere a los conocimientos sobre las nuevas competencias que ha de asumir; el saber hacer, que incluye el propio diseño e implementación de la formación *online* y, por último, el saber ser, que requiere de habilidades y destrezas comunicativas y sociales que faciliten el aprendizaje y eviten o disminuyan el índice de abandono en las acciones formativas.

En este sentido, el docente-tutor deberá no solo facilitar el aprendizaje de los estudiantes, sino también realizar tareas tan importante como diseñar los materiales *online* de forma adecuada, esto es, utilizando distintos mecanismos multimedia (videos, imágenes, textos) y, en la medida de lo posible, integrados por contenidos interactivos; potenciar el trabajo colaborativo, diseñando actividades (tareas entregables y evaluables) y líneas de discusión en foros y redes sociales (evaluables y no evaluables) que posibiliten y requieran la construcción colectiva del conocimiento; motivar a los estudiantes con el fin de evitar que abandonen el sistema de formación, interviniendo a través de las herramientas de comunicación, foros y correos, con mensajes de ánimo, de alabanzas cuando procedan, y solucionando los problemas más importantes de la docencia virtual (tutorización); facilitar y potenciar la comunicación entre todos los agentes, diseñando tareas que permitan el trabajo colaborativo (blogs, *wikis*, etc.) e incitando a los estudiantes a participar en determinados aspectos de evaluación de esas actividades (autoevaluación, coevaluación y evaluación entre iguales); proveer a los estudiantes de diferentes recursos didácticos que ofrece la red, suministrando información actualizada sobre los distintos temas, etc.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: EL USO DE LAS REDES SOCIALES COMO PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La consideración de las distintas herramientas que se manejan en la experiencia analizada, así como la reflexión respecto de los elementos que debe presentar un entorno flexible de formación, evidencia que el gran déficit que presenta nuestra experiencia es la marginación de las redes sociales como instrumentos de aprendizaje y de configuración de los entornos virtuales de aprendizaje personal. Por ello, nuestra principal propuesta, además de las que hemos ido esbozando en nuestro análisis, es integrar el uso de Twitter para realizar la actividad núm. 2, esto es, la relativa a los usos educativos de los blogs.

A estos efectos, consideramos que la identificación y selección de los blogs, así como la descripción y valoración de los distintos usos educativos, puede hacerse a través de Twitter, conectando con los autores de estas herramientas y convirtiendo la actividad individual en una actividad colectiva de colaboración con especialistas en la materia que interesa a los estudiantes. Esta integración permitirá que nuestro alumnado entre en contacto con los profesionales de la especialidad (FOL) lo que, en último término, fomentará la constitución de redes de aprendizaje y la participación en múltiples actividades.



Ciertamente se podría haber considerado otras alternativas, como Facebook, Instagram o Google Plus, pero existen determinadas características y usos de twitter que han determinado finalmente nuestra elección. Características como la simplicidad en el uso, la necesidad de sintetizar la información que se quiere compartir, la creación de una identidad digital en comunidad, la posibilidad de enlazar y compartir, y, finalmente, la importancia de conversar, escuchar y aprender de otros usuarios, convierten a esta red social en una de las más valiosas para el desarrollo de comunidades y redes de aprendizaje (ÁLVAREZ, 2012).

Pretendemos, en definitiva, potenciar el aprendizaje y el conocimiento permanente, que, como señala Siemens:

“means to be positioned in a network in such a way as to have ready access to what we need in varying contexts”

George Siemens (Age of External Knowledge)

6. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, D.: “Redes Personales de aprendizaje que pían”, en VV. AA: El bazar de los Locos. The Twitter Experience, Novadors, 2012.
- BOHÓRQUEZ, E.: El blog como recurso educativo, *Edutec-e: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 26, Julio 2008. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/468/201>
- CANDY, P. D.: *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco, CA. Jossey-Bass, 1991.
- CARRIZOSA, E.: *Lifelong learning e industria 4.0*. Elementos y requisitos para optimizar la formación en red. *Revista Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, núm 1/2018.
- CARRIZOSA, E. y GALLARDO, J. I.: “Rúbricas para la orientación y evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales” en VV.AA. (Coord. A. Cerrillo I Martínez y A. M. Delgado García), *Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco de EEES*, Barcelona, Huygens, 2011.
- LONDON, M.: Lifelong Learning: Introduction. En *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*, 2011.
- GISBERT, M.: El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos, *Acción Pedagógica*, V. 11, núm. 1, 2002. Disponible en <http://www.comunidadandina.org/bda/docs/VE-EDU-0008.pdf>.
- SALINAS, J.: Enseñanza Flexible y Aprendizaje Abierto, Fundamentos clave de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 53-70). Alcoy: Marfil.
- SALINAS, J.: La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros, RED. Revista de Educación a Distancia. Número 32, 2012. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/32/>



SALINAS, J. y DE BENITO, B.: *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesis, 2008.

SALINAS, J.: *La formación flexible, entre la enseñanza presencial y la educación a distancia. Modelos y experiencias*, UIB, Palma de Mallorca, 2005.

SALINAS, J.: Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria”. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 1(1), 2004. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>



CAPÍTULO 2

DOCENCIA DEL DERECHO A TRAVÉS DE MOOC: PRINCIPALES UTILIDADES PEDAGÓGICAS

Daniel CASAS AGUDO

*Profesor Titular de Derecho Financiero y Tributario
Universidad de Granada*

RESUMEN: La introducción de los MOOC (*Massive Open Online Courses*), cursos masivos y abiertos cuyas características principales son el ilimitado número de matriculaciones, que se imparten íntegramente *online* y que son abiertos y gratuitos, constituye una de las iniciativas más recientes que se están poniendo en práctica en el actual escenario de la educación superior.

La filosofía pedagógica de estos cursos implica cambios en el modelo didáctico tradicional. Son los participantes los que colaboran entre ellos, generando conocimiento y aprendizajes compartidos mediante el desarrollo de una metodología colaborativa.

En la presente comunicación analizamos este canal de formación académica, que está adquiriendo un gran impacto a nivel internacional, centrándonos en sus potenciales aplicaciones específicas en la docencia de las ciencias jurídicas, entre las que cabe destacar la combinación de la experiencia y el conocimiento de expertos en distintos ámbitos jurídicos para dotar al contenido de una visión más global e integradora, o la exposición, de forma transversal, del contenido de instituciones abordadas en el Grado de Derecho en asignaturas diferentes.

PALABRAS CLAVE: MOOC, TIC, Derecho, *e-learning*, aprendizaje colaborativo.

1. INTRODUCCIÓN. MOOC: UN PASO MÁS ALLÁ EN EL *E-LEARNING*

Resulta incontestable que la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) a la Universidad ha implicado una amplia transformación de esta en sus ámbitos educativo, tecnológico y organizativo o de gestión universitaria, y ha comportado asimismo grandes ventajas como la ampliación de la oferta formativa, la creación de entornos más flexibles para el aprendizaje, la eliminación de las barreras espacio-temporales para la interacción profesor-alumno o alumno-alumno, el incremento de las modalidades de comunicación, el estímulo para la creación de entornos interactivos, el favorecimiento del aprendizaje independiente y colaborativo, nuevas posibilidades para el ejercicio de la actividad tutorial, la difusión de más información, la realización de actividades administrativas y de gestión de forma más ágil y deslocalizada del contexto inmediato, etc.¹

1 CABRERO ALMENARA, J.: *Las TIC y las Universidades: retos, posibilidades y perspectivas*, en Revista de la Educación Superior, XXXIV (135), 2005, pág. 82.



Todo lo anterior ha llevado a hablar de un nuevo paradigma, la *Universidad Digital*, caracterizado porque todas las actuaciones que se desarrollan están mediadas por la red informática (campus virtual, repositorios de material de apoyo a la docencia, cursos *online*, laboratorios virtuales y/o remotos, *Open Course Ware* (en adelante OCW), acceso a fuentes bibliográficas a través de la red o aplicaciones informáticas y servicios prestados telemáticamente)². Se trata de la Educación 3.0, caracterizada por brindar oportunidades educativas mucho más ricas y motivadas que antes tanto para los alumnos como para los docentes³.

En esta línea, el uso de las nuevas TIC ha permitido más recientemente la aparición de nuevos formatos de *e-learning* que han supuesto una revolución en la enseñanza universitaria. La última novedad a este respecto viene constituida por los denominados *Massive Open Online Courses* [en adelante MOOC –en español *COMA* (cursos masivos, abiertos y en línea) o *CAMEL* (cursos abiertos, masivos y en línea)–], que vienen a dar un paso más en lo que hasta ahora se conocía como cursos *online*. Los nuevos MOOC son una de las realidades educativas que está teniendo más repercusión internacional en este momento. Se trata de cursos *online* gratuitos que permiten a sus alumnos formarse en materias diversas, facilitándoles el material necesario para ello y sin necesidad de someterse a una formación reglada. A través de ellos, las universidades están dando respuesta a una demanda social de contenidos académicos de primer nivel para todo tipo de usuarios (universitarios o no y de carácter heterogéneo), muy en la línea del *aprendizaje a lo largo de la vida*, a la vez que exploran nuevas formas de acreditación de la superación de estos cursos⁴. En definitiva, con esta iniciativa se ha perseguido la democratización del conocimiento y se facilita el acceso universal a la educación de alta calidad.

El impacto que ha tenido esta herramienta es innegable: millones de inscritos en las diferentes plataformas de *Coursera*, *Udacity* o *EdX* –en España contamos con la famosa *MirriadaX*– y un número igualmente elevado de cursos de esta naturaleza han consolidado esta

2 GONZÁLEZ RABANAL, M. C.: “TIC, Universidad Digital y retos del aprendizaje permanente mediante los MOOC: una experiencia sobre el Estado del Bienestar”, en *VII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, DOMINGO NAVAS, R., CERRADA SOMOLINOS, C. y LÓPEZ-GONZÁLEZ, M^a A. (Coords.), Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2014, pág. 16.

3 PÉREZ JUAN, J. A. y MORENO TEJADA, S.: “Cursos MOOC en Historia del Derecho: una nueva forma de entender la enseñanza universitaria”, en A.A.V.V.: *Docencia del Derecho y TIC: innovación y experiencias metodológicas*, DELGADO GARCÍA, A. M^a. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coords.), Editorial Huygens, UOC, 2016, pág. 205.

4 LÓPEZ-GONZÁLEZ M^a A.: “Las redes de investigación en innovación docente de la UNED como marco para los proyectos piloto en la adaptación de la docencia al Espacio Europeo”, en *VII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, DOMINGO NAVAS, R., CERRADA SOMOLINOS, C. y LÓPEZ-GONZÁLEZ, M^a A. (Coords.), *op. cit.*, pág. 1.



acción como un instrumento óptimo para el aprendizaje autónomo ⁵. En el caso particular de Europa, las primeras apariciones de este fenómeno se remontan a 2012 (año declarado por *The New York Times* como “*The Year of the Mooc*”) ⁶, siendo España el país con un mayor número de MOOC ofertados en su entorno ⁷. El éxito alcanzado por esta iniciativa ha llevado a la necesaria reflexión sobre los cambios que implicará la modificación radical de la metodología docente en un futuro a corto y medio plazo.

En la presente comunicación analizamos este canal de formación académica centrándonos en sus potencialidades académicas –y posibles contraindicaciones– en la educación superior con una mención especial a sus aplicaciones específicas en la docencia de las ciencias jurídicas, entre las que cabe destacar la combinación de la experiencia y el conocimiento de expertos en distintos ámbitos jurídicos para dotar al contenido de una visión más global e integradora, o la exposición, de forma transversal, del contenido de instituciones abordadas en el Grado de Derecho en diferentes asignaturas.

- 5 PÉREZ JUAN, J. A. y MORENO TEJADA, S.: “Cursos MOOC en Historia del Derecho: una nueva forma de entender la enseñanza universitaria”, en A.A.V.V.: *Docencia del Derecho y TIC: innovación y experiencias metodológicas*, DELGADO GARCÍA, A. M^a. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coords.), *op. cit.*, pág. 214. La sopa de letras que ha surgido en torno a los MOOC –BOOC, DOCC, SMOC, SPOC– es una buena muestra de cómo el fenómeno de los MOOC está generando una oleada de experiencias innovadoras en el ámbito del aprendizaje en línea de la que pueden derivarse consecuencias positivas para la mejora de la formación. Por lo que se refiere a los SPOC (*Small Private Open Courses*, es decir, cursos *online* dirigidos a pequeños colectivos que deseen profundizar en determinados conocimientos y por los que es necesario pagar), estos surgieron en Harvard y Berkeley (a propuesta del profesor Armando Fox, director del MOOCLab), dos de las universidades del consorcio EdX. Concretamente, en otoño de 2013 el curso “Estrategia de Seguridad Nacional de los EEUU” de las *Harvard’s Kennedy School of Government* fue ofrecido también en formato abierto aunque no como MOOC, sino como un SPOC restringido a 500 participantes que fueron seleccionados por la Escuela a través de la valoración de un ensayo enviado por los interesados en participar. SANTAMARÍA LANCHO, M.: “Una experiencia de cooperación para la formación del profesorado: UNED-Universidad de El Salvador: Los SPOC (Small Private Online Course) otra forma de aprovechamiento de los MOOC”, en *VII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, DOMINGO NAVAS, R., CERRADA SOMOLINOS, C. y LÓPEZ-GONZÁLEZ, M^a A. (Coords.), *op. cit.*, pág. 5.
- 6 PAPPANO, L.: *The Year of the Mooc*, en *The New York Times*. Artículo en línea: <https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html> [Fecha de consulta: 6/4/2018].
- 7 De hecho, terminó en el año 2013 con 94 cursos ofertados por la totalidad de las Universidades españolas, seguido de los 65 que se impartieron en Reino Unido. ROMERO MORENO, L. M^a.: “Diseño metodológico de un curso MOOC desde la perspectiva de un profesor universitario”, en *VII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, DOMINGO NAVAS, R., CERRADA SOMOLINOS, C. y LÓPEZ-GONZÁLEZ, M^a A. (Coords.), *op. cit.*, pág. 13.



2. BREVE RESEÑA SOBRE EL ORIGEN DEL FENÓMENO

El término “MOOC” apareció por primera vez en el año 2007/2008 con las propuestas –independientes la una de la otra– de WILEY y COUROS, que habían ofrecido cursos de este tipo en 2007. Por su parte, también en 2008 los creadores de las teorías conectivistas G. SIEMENS y S. DOWNES propusieron el MOOC *Connectivism an Connective knowledge*, ofrecido por la Universidad de Manitoba; pero fue realmente en 2011 cuando se cuenta con la primera experiencia realmente masiva. Se trató de un curso de inteligencia artificial ofertado desde la Universidad de Stanford por S. THRUN y P. NORVIG. En él se inscribieron más de 120.000 alumnos y más de la mitad lo finalizaron ⁸.

Este éxito fue la causa de que S. THRUN renunciase a su labor en Stanford y fundase “Udacity” –primera plataforma de cursos MOOC conocida–, destinada a proporcionar soporte a universidades para el desarrollo de formación en abierto ⁹. En 2012, el Instituto Tecnológico de Massachussets (en adelante MIT) creó MITx, que después ha evolucionado hacia edX, un proyecto conjunto entre las Universidades de Harvard, UC Berkeley y el propio MIT ¹⁰.

Con carácter previo a toda esta eclosión, ya en 2001 el MIT anunció públicamente que daría acceso libre y gratuito a los materiales de todos sus cursos oficiales, de tal manera que en 2009 alcanzó la cifra de 1.900 cursos de grado y posgrado publicados, dando lugar a la corriente que conocemos como OCW, iniciativa que comenzó a generar cierto recelo. Había quienes consideraban que sólo con abrir los documentos y asignaturas en una plataforma no se generaba conocimiento, momento en el que el profesor de Stanford, THRUN, abrió su curso ¹¹.

8 GARCÍA ARETIO, L.: ¿...Y antes de los MOOC?, en *Revista Española de Educación Comparada*, 26 (2015), págs. 110 y 111.

9 Thrun afirmó que durante todos los años que había estado en Stanford no compartía su conocimiento con más de 500 personas al año, y que la experiencia del curso de saber que habían aprendido con él más alumnos que a los que podría dar clase durante su vida le motivó para abandonar la universidad y fundar *Udacity*.

10 PÉREZ JUAN, J. A. y MORENO TEJADA, S.: “Cursos MOOC en Historia del Derecho: una nueva forma de entender la enseñanza universitaria”, en A.A.V.V.: *Docencia del Derecho y TIC: innovación y experiencias metodológicas*, DELGADO GARCÍA, A. M^a. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coords.), *op. cit.*, pág. 204.

11 ROMERO MORENO, L. M^a.: “Diseño metodológico de un curso MOOC desde la perspectiva de un profesor universitario”, en *VII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, DOMINGO NAVAS, R., CERRADA SOMOLINOS, C. y LÓPEZ-GONZÁLEZ, M^a A. (Coords.), *op. cit.*, pág. 13.



3. POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS Y POSIBLES DESVENTAJAS DE LOS CURSOS MOOC

Los MOOC suponen una vía de innovación educativa que implica la introducción de la universidad en abierto, permitiendo llegar a otras universidades e incluso a personas no universitarias¹². Sin duda, nos hallamos ante una herramienta verdaderamente útil para la enseñanza. Entre sus principales bondades podrían citarse¹³:

- Su carácter *masivo*, dado que los sistemas que ofertan estas plataformas deben ser capaces de dar soporte a miles de estudiantes sin disminuciones en la calidad del servicio. Ello otorga un carácter potencialmente internacional a estos cursos que permiten que, colateralmente, se puedan perfeccionar otros idiomas y entrar en contacto a través de los foros con usuarios de innumerables países. Por otro lado, el recurso a los navegadores más modernos proporciona una enorme adaptabilidad en relación al dispositivo utilizado para estudiar (que podrá ser no ya sólo un ordenador personal, sino también una tableta o un *smartphone*).
- Se admite la participación de cualquier usuario interesado en aprender la materia en cuestión, sin prerequisites académicos para inscribirse, lo que permite aproximar los contenidos a participantes no iniciados en la materia.
- Son los alumnos los que construyen su conocimiento a partir de los recursos proporcionados por los profesores y de su supervisión. En efecto, los docentes aportan una serie de contenidos inicialmente que son complementados por toda la comunidad con distintos recursos, ya sean imágenes, citas, vídeos, artículos, etc.¹⁴ Esto contribuye a mejorar las competencias básicas o transversales recogidas en los planes de estudios adaptados al Contexto Europeo de Educación Superior, que están direc-

12 SANTAMARÍA LAMBÁS, F. y ALONSO BONIS, S.: “MOOC sobre financiación directa del Estado a las confesiones religiosas”, en A.A.V.V.: *Docencia del Derecho y TIC: innovación y experiencias metodológicas*, DELGADO GARCÍA, A. M^a. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coords.), Editorial Huygens, UOC, 2016, pág. 155.

13 PÉREZ JUAN, J. A. y MORENO TEJADA, S.: “Cursos MOOC en Historia del Derecho: una nueva forma de entender la enseñanza universitaria”, en A.A.V.V.: *Docencia del Derecho y TIC: innovación y experiencias metodológicas*, DELGADO GARCÍA, A. M^a. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coords.), *op. cit.*, págs. 205 a 207.

14 ROMERO MORENO, L. M^a.: “Diseño metodológico de un curso MOOC desde la perspectiva de un profesor universitario”, en *VII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, DOMINGO NAVAS, R., CERRADA SOMOLINOS, C. y LÓPEZ-GONZÁLEZ, M^a A. (Coords.), *op. cit.*, pág. 14.



tamente relacionadas con la comunicación oral y/o escrita, con el desarrollo de la creatividad, la toma de decisiones, el razonamiento crítico o el emprendimiento ¹⁵.

- El modelo MOOC favorece el *lifelong learning*, la formación continua ¹⁶.
- Además, puede suponer una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en los siguientes aspectos ¹⁷:
 - a) Aumento de las posibilidades de tutoría no presencial mediante foros.
 - b) Puesta a disposición del alumnado de nuevos recursos de aprendizaje.
 - c) Optimización del tiempo del estudiante al fomentar la flexibilidad por medio de una enseñanza *online* ¹⁸.
 - d) Posibilidad de experimentar la evaluación por pares e incorporar la evaluación continua mediante la superación de los cuestionarios de las diferentes píldoras de conocimiento.
 - e) El desarrollo de la capacidad de realizar un aprendizaje compartido mediante la participación en foros.

Expuestas las principales virtudes para la enseñanza de este recurso, debe resaltarse asimismo la principal duda que se ha planteado sobre él, a saber, la de si constituye o no realmente un instrumento *válido* para obtener la formación superior necesaria para un egresado que se enfrenta al mundo laboral, duda que se funda en las principales objeciones que pueden achacarse a estas iniciativas, como son su carácter *fragmentario* y su falta de

- 15 SÁNCHEZ, M.: *Los MOOCs como ecosistema para el desarrollo de prácticas y culturas digitales* [artículo en línea www.revistacampusvirtuales.es], en Campus Virtuales. Revista Científica de Tecnología Educativa, núm. 1. Vol II, citado por PÉREZ JUAN, J. A. y MORENO TEJADA, S.: “Cursos MOOC en Historia del Derecho: una nueva forma de entender la enseñanza universitaria”, en A.A.V.V.: *Docencia del Derecho y TIC: innovación y experiencias metodológicas*, DELGADO GARCÍA, A. M^a. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coords.), *op. cit.*, pág. 207.
- 16 ROMERO MORENO, L. M^a.: “Diseño metodológico de un curso MOOC desde la perspectiva de un profesor universitario”, en *VII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, DOMINGO NAVAS, R., CERRADA SOMOLINOS, C. y LÓPEZ-GONZÁLEZ, M^a A. (Coords.), *op. cit.*, pág. 15.
- 17 SANTAMARÍA LAMBÁS, F. y ALONSO BONIS, S.: “MOOC sobre financiación directa del Estado a las confesiones religiosas”, en *Docencia del Derecho y TIC: innovación y experiencias metodológicas*, DELGADO GARCÍA, A. M^a. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coords.), *op. cit.*, pág. 157.
- 18 El MOOC favorece en este sentido la actitud del alumno ejemplar. El alumno se organiza y pone sus tiempos y se compromete con el resto. Además, la comunidad creada alrededor de cada curso potencia también esa actitud. ROMERO MORENO, L. M^a.: “Diseño metodológico de un curso MOOC desde la perspectiva de un profesor universitario”, en *VII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, DOMINGO NAVAS, R., CERRADA SOMOLINOS, C. y LÓPEZ-GONZÁLEZ, M^a A. (Coords.), *op. cit.*, pág. 15.



integración en un programa completo de estudios (que hace que no pueda compararse con uno de grado o de máster y que, a día de hoy, no pudiera plantearse la sustitución de ninguno de aquellos), las altas tasas de abandono (motivadas, entre otros factores, por la sensación de soledad en el aprendizaje que determina la ausencia de trato entre docentes y alumnos o que el tiempo real para completar estos cursos supere con creces la asignación de tiempo establecido) y el riesgo de plagio o de suplantación de la personalidad derivado de su carácter no presencial ¹⁹.

4. NOTAS SOBRE LA IMPLANTACIÓN DEL MOOC EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Es un hecho incontestable que los métodos de la tradición de la docencia jurídica están respaldados por siglos de existencia, pero no deben tampoco quedar al margen de los cambios de la sociedad, de los estudiantes y, en concreto, de los avances de la tecnología, que pone a disposición las TIC, las cuales deben ser uno de los pilares de cualquier innovación en la docencia del Derecho ²⁰.

En este sentido, a través de los MOOC se podría ofrecer —como hemos visto en el apartado anterior—, en un contexto de enseñanza de ciencias jurídicas o de cuestiones o instituciones de esta naturaleza, una formación en competencias básicas o transversales especialmente útiles para los operadores jurídicos en el ámbito laboral, como las competencias informáticas, la expresión oral y escrita o la capacidad de razonar y defender posturas con argumentos jurídicos. Pero además, por los recursos que ofrecen y su particular dinámica, en la que los estudiantes construyen su conocimiento no sólo mediante la lectura de los contenidos y la visualización de los materiales audiovisuales, sino también mediante su participación activa en foros y *wikis*, se permite invertir el recorrido clásico de aprendizaje proveyendo la previa preparación del alumno en el conocimiento de las instituciones jurídicas y fomentando la generación en los estudiantes de una opinión

19 PÉREZ JUAN, J. A. y MORENO TEJADA, S.: “Cursos MOOC en Historia del Derecho: una nueva forma de entender la enseñanza universitaria”, en A.A.V.V.: *Docencia del Derecho y TIC: innovación y experiencias metodológicas*, DELGADO GARCÍA, A. M^a. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coords.), *op. cit.*, págs. 207 y 208. Los SPOC, a los que ya hemos hecho mención, surgieron como una respuesta a alguna de las principales críticas que están recibiendo los MOOC, como por ejemplo que son una forma de abaratar la educación. SANTAMARÍA LANCHO, M.: “Una experiencia de cooperación para la formación del profesorado: UNED-Universidad de El Salvador: Los SPOC (Small Private Online Course), otra forma de aprovechamiento de los MOOC”, en *VII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, DOMINGO NAVAS, R., CERRADA SOMOLINOS, C. y LÓPEZ-GONZÁLEZ, M^a A. (Coords.), *op. cit.*, pág. 5.

20 BLANDINO GARRIDO, A.: Docencia transversal Derecho Procesal-Derecho Civil y transferencia gracias a los MOOC's, en *Reduca (Derecho)*. *Serie Derecho Procesal*, 5 (1), págs. 379 y 380.



jurídicamente fundamentada sobre lo que estudian, sobre todo en relación a nuevas realizades jurídicas controvertidas.

Asimismo, los MOOC habilitan más fácilmente una formación jurídica *transversal* en las materias que sean objeto de los mismos a través de la combinación de la experiencia y el conocimiento de expertos en distintos ámbitos jurídicos para dotar al contenido de una visión más global e integradora, o de la exposición, de forma también transversal, del contenido de instituciones abordadas en el Grado de Derecho en asignaturas diferentes, permitiendo superar de este modo la rígida y tradicional compartimentación de estas en un contexto como el actual, en el que desde la implantación del Grado en Derecho conforme al Plan Bolonia se hace más palpable la necesidad de aprovechar eficientemente los contenidos curriculares de asignaturas que tienen una conexión. En esta línea, el recurso a los MOOC permitiría agilizar y cambiar el ritmo en el desarrollo de la docencia al poder aprovechar la coincidencia de asignaturas que tratan unas mismas materias, y supondría a su vez un ahorro de tiempo, pues se pueden evitar las repeticiones de contenidos que tantas veces se producen al desarrollar los recorridos curriculares de forma paralela e independiente ²¹.

En todo caso, no obstante lo anterior, entendemos que los MOOC a día de hoy sólo pueden aspirar a suponer un recurso didáctico *accesorio* o *complementario* en la planificación de la docencia de una asignatura del Grado en Derecho, es decir, que actualmente no cabría plantearse la completa *sustitución* de la docencia tradicional por un MOOC. La anterior afirmación se basa no sólo en los rasgos de *fragmentariedad* y falta de integración de los MOOC en un programa completo de estudios, sino también en el camino metodológico –centrado en el estudiante–, el *constructivista* (que parte de un aprendizaje significativo), derivado del nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el que el profesor (junto a la dimensión *cognitiva* propia de los contenidos) debe desarrollar otras dimensiones formativas, tales como la *enactiva* (relativas al saber hacer, a las habilidades, procedimientos y estrategias) o la *volitiva* (que se refiere al elemento motivacional del aprendizaje) ²², planteamiento docente este que es muy difícil de diseñar y ejecutar, entendemos, prescindiendo de la docencia convencional (ya sea la presencial o la *online* tradicional).

Por esta razón, la posibilidad que ofrecen los MOOC puede ser un coadyuvante importante al aprendizaje en la nueva Sociedad Digital, pero como complemento de las clases tradicionales. Esta es una de las opciones metodológicas mayoritarias que siguen no sólo

21 BLANDINO GARRIDO, A.: Docencia transversal Derecho Procesal-Derecho Civil y transferencia gracias a los MOOC's, en *Reduca (Derecho)*. Serie *Derecho Procesal*, op. cit., págs. 380 y 387.

22 QUINTERO LIMA, M^a G.: Una diatriba ultramoderna: la enseñanza presencial del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social versus su enseñanza *online*, en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4bis (extraordinario), abril 2016, págs. 107, 108 y 112. Con la presencia, por ejemplo, se resuelven algunas vicisitudes esenciales si se asume la óptica de la evaluación del aprendizaje.



las universidades a distancia, sino también las presenciales: usar plataformas virtuales como apoyo o complemento a la docencia tradicional, al tiempo que ofrecen cursos a distancia, ciertas formaciones semipresenciales e incluso fracciones de conocimiento a través de formatos MOOC, SPOC o OCW²³.

En este sentido, el recurso a los MOOC podría estar especialmente indicado para determinados contenidos de rango superior (como el Posgrado o la formación complementaria de Grado) destinados a estudiantes que, por sus características (edad, formación previa o motivación), no requirieran de un proceso básico de aprendizaje universitario, o como elemento de ayuda para profundizar conocimientos exigidos en enseñanzas regladas universitarias.

5. CONCLUSIONES

En el nuevo paradigma resultante de la aplicación de las TIC en la Universidad (que tiene, entre otras consecuencias, que los cursos se planteen bajo demanda, que se tienda a que estén operativos todo el año, que la formación se conciba como un proceso continuo, que se transmita una información reutilizable, que esté orientada al mercado y se dirija a atender de forma individualizada las necesidades que tiene cada individuo), es necesario que esta sea capaz de utilizar en cada momento las posibilidades –como los MOOC– que la tecnología pone a su alcance²⁴.

En cualquier caso, a la vista de sus actuales puntos débiles –que hemos reseñado brevemente páginas atrás–, los MOOC no serán sustitutos de la Educación Superior en general (algo de lo que no constituye una excepción la docencia del Derecho), aunque sí pueden ser un complemento perfecto de la misma (su introducción en la metodología docente puede facilitar un aprendizaje activo por parte de los discentes que les llevará a una mayor comprensión de la asignatura y a aumentar su voluntad de aprender²⁵). Estos cursos

23 QUINTERO LIMA, M^a G.: Una diatriba ultramoderna: la enseñanza presencial del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social versus su enseñanza *online*, en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, *op. cit.*, pág. 108.

24 GONZÁLEZ RABANAL, M. C.: “TIC, Universidad Digital y retos del aprendizaje permanente mediante los MOOC: una experiencia sobre el Estado del Bienestar”, en *VII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, DOMINGO NAVAS, R., CERRADA SOMOLINOS, C. y LÓPEZ-GONZÁLEZ, M^a A. (Coords.), *op. cit.*, pág. 15.

25 PÉREZ JUAN, J. A. y MORENO TEJADA, S.: “Cursos MOOC en Historia del Derecho: una nueva forma de entender la enseñanza universitaria”, en A.A.V.V.: *Docencia del Derecho y TIC: innovación y experiencias metodológicas*, DELGADO GARCÍA, A. M^a. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coords.), *op. cit.*, págs. 207 y 208.



tienen unas virtudes que no tienen otros cursos *online* y, a la inversa, carecen también de muchas características que tienen los cursos *online* tradicionales y la formación presencial²⁶.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BLANDINO GARRIDO, A.: Docencia transversal Derecho Procesal-Derecho Civil y transferencia gracias a los MOOC's, en *Reduca (Derecho). Serie Derecho Procesal*. 5 (1).
- CABRERO ALMENARA, J.: *Las TIC y las Universidades: retos, posibilidades y perspectivas*, en *Revista de la Educación Superior*, XXXIV(135), 2005.
- GARCÍA ARETIO, L.: ¿...Y antes de los MOOC?, en *Revista Española de Educación Comparada*, 26 (2015).
- GONZÁLEZ RABANAL, M. C.: "TIC, Universidad Digital y retos del aprendizaje permanente mediante los MOOC: una experiencia sobre el Estado del Bienestar", en *VII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, DOMINGO NAVAS, R., CERRADA SOMOLINOS, C. y LÓPEZ-GONZÁLEZ, M^a A. (Coords.), Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2014.
- LÓPEZ-GONZÁLEZ M^a A.: "Las redes de investigación en innovación docente de la UNED como marco para los proyectos piloto en la adaptación de la docencia al Espacio Europeo", en *VII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, DOMINGO NAVAS, R., CERRADA SOMOLINOS, C. y LÓPEZ-GONZÁLEZ, M^a A. (Coords.), Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2014.
- PAPPANO, L.: *The Year of the Mooc*, en *The New York Times*. Artículo en línea: <https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html> [Fecha de consulta: 6/4/2018].
- PÉREZ JUAN, J. A. y MORENO TEJADA, S.: "Cursos MOOC en Historia del Derecho: una nueva forma de entender la enseñanza universitaria", en *Docencia del Derecho y TIC: innovación y experiencias metodológicas*, DELGADO GARCÍA, A. M^a. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coords.), Editorial Huygens, UOC, 2016.
- QUINTERO LIMA, M^a G.: Una diatriba ultramoderna: la enseñanza presencial del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social versus su enseñanza *online*, en *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4bis (extraordinario), abril 2016.
- ROMERO MORENO, L. M^a.: "Diseño metodológico de un curso MOOC desde la perspectiva de un profesor universitario", en *VII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, DOMINGO NAVAS, R., CERRADA SOMOLINOS, C. y LÓPEZ-GONZÁLEZ, M^a A. (Coords.), Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2014.

26 ROMERO MORENO, L. M^a.: "Diseño metodológico de un curso MOOC desde la perspectiva de un profesor universitario", en *VII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, DOMINGO NAVAS, R., CERRADA SOMOLINOS, C. y LÓPEZ-GONZÁLEZ, M^a A. (Coords.), *op. cit.*, pág. 14.



- SÁNCHEZ, M.: *Los MOOCs como ecosistema para el desarrollo de prácticas y culturas digitales* [artículo en línea www.revistacampusvirtuales.es], en Campus Virtuales. Revista Científica de Tecnología Educativa, núm. 1. Vol II, citado por PÉREZ JUAN, J. A. y MORENO TEJADA, S.: “Cursos MOOC en Historia del Derecho: una nueva forma de entender la enseñanza universitaria”, en *Docencia del Derecho y TIC: innovación y experiencias metodológicas*, DELGADO GARCÍA, A. M^a. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coords.), Editorial Huygens, UOC, 2016.
- SANTAMARÍA LAMBÁS, F. y ALONSO BONIS, S.: “MOOC sobre financiación directa del Estado a las confesiones religiosas”, en *Docencia del Derecho y TIC: innovación y experiencias metodológicas*, DELGADO GARCÍA, A. M^a. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coords.), Editorial Huygens, UOC, 2016.
- SANTAMARÍA LANCHO, M.: “Una experiencia de cooperación para la formación del profesorado: UNED-Universidad de El Salvador: Los SPOC (Small Private Online Course) otra forma de aprovechamiento de los MOOC”, en *VII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, DOMINGO NAVAS, R., CERRADA SOMOLINOS, C. y LÓPEZ-GONZÁLEZ, M^a A. (Coords.), Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2014.



LOS CONTENIDOS DE LINKEDIN ADAPTABLES A LA DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO

Antonio FERNÁNDEZ GARCÍA¹

*Profesor de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.
Universitat Oberta de Catalunya*

RESUMEN: En la red profesional LinkedIn interactúan muchos usuarios relacionados con el Derecho del Trabajo: profesorado universitario y de formación profesional, graduados sociales, abogados laboristas, jueces y magistrados, inspectores de Trabajo y de Seguridad Social, auditores laborales, directivos y técnicos de Recursos Humanos, técnicos de prevención de riesgos laborales, etc. Todos estos usuarios crean o difunden contenido constantemente lo que puede llegar a provocar una cierta infoxicación o sobrecarga informativa, especialmente, si no somos capaces de distinguir el contenido que nos resulta útil del que no resulta veraz, exacto y, en definitiva, apto para ser utilizado en la docencia del Derecho o la investigación.

Esta comunicación realiza un análisis del tipo de contenido que procede de LinkedIn y que puede aprovecharse para la docencia en Derecho del Trabajo, distinguiéndolo según su tipo (normativa, sentencias, artículos doctrinales, informes, anuncios de eventos, cuestiones y debates, etc), su autor (docente, profesional, etc.), su difusor (el propio autor u otro usuario), el lugar de publicación (el propio LinkedIn u otro) y su utilidad para la docencia (alta, media o baja). De este modo el docente podrá: en primer lugar, valorar si utilizar esta red le resulta útil para su docencia; en segundo lugar, tener un mejor criterio sobre si resulta conveniente leer, difundir o usar determinado contenido; finalmente, economizar su tiempo a la hora de navegar por LinkedIn.

PALABRAS CLAVE: calidad, Derecho del Trabajo, LinkedIn, material docente, redes sociales.

1. INTRODUCCIÓN

Entre las tecnologías de la información y la comunicación destaca Internet como la más importante y, dentro de ella, las redes sociales tienen un papel también predominante. Existen diversas definiciones de red social pero la de la RAE nos sirve para este trabajo: “plataforma digital de comunicación global que pone en contacto a gran número de usuarios”. Entre estos usuarios podemos incluir al profesorado universitario, un colectivo que ya se ha acercado a estos medios para innovar en sus prácticas docentes. Así, la profesora

1 ORCID ID: 0000-0003-1382-4407. El autor es miembro del grupo de investigación consolidado reconocido por la Generalitat de Catalunya «Fiscalidad, relaciones laborales y empresa». Ref. 2017 SGR 258.



GIBERT ESCOFET nos muestra una variedad de formas de incluir las redes sociales en nuestra docencia, especialmente Twitter, Facebook y, en menor medida, LinkedIn, Mendeley e Instagram: reflexión sobre noticias de prensa, debates, coevaluación de trabajos colgados en abierto, preparación de un temario, resumen de conferencias o clases, etc.².

En el ámbito de la docencia del Derecho, ALONSO-CUEVILLAS SAYROL usa Facebook desde 2012 del siguiente modo: el profesor cuelga en un grupo de esta red social una noticia de prensa sobre procedimientos penales; los estudiantes agregados al grupo realizan un análisis de la misma siguiendo un guión establecido y de esta forma aplican los conocimientos teóricos adquiridos a la práctica procesal³. Por su parte, el profesor de Derecho Público MARTÍNEZ OTERO utiliza Twitter en sus clases de las carreras de Comunicación, también valiéndose de noticias de prensa que los estudiantes deben colgar y difundir en dicha red social⁴.

Centrándonos en el Derecho del Trabajo, la profesora NIETO ROJAS utiliza Twitter con sus alumnos del Grado de Relaciones Laborales: se difunden noticias, se facilita el acceso a información especializada y técnica de profesores, instituciones, expertos, etc., se lleva a cabo un análisis crítico de esa información, se fomentan los debates virtuales, se facilita la interacción profesor-alumno y entre los propios alumnos, se fomenta la participación y el aprendizaje cooperativo, etc.⁵

Hemos visto que uno de los principales usos de las redes sociales en la docencia es compartir un espacio donde intercambiar información. Se ha dicho que todo el material que compartimos en redes “se hace susceptible de crear sinergias que contribuyan a la mejora en la calidad de la enseñanza-aprendizaje de contenidos y competencias”⁶. Nosotros creemos que de la red LinkedIn puede extraerse material aprovechable para la docencia del Derecho del Trabajo. Al igual que NIETO ROJAS facilitó a su alumnado “una lista selec-

2 GIBERT ESCOFET, M.I.: “Competencia digital docente: las redes sociales, un elemento clave”, en CASANOVA MARTÍ, R. y VILLÓ TRAVÉ, C. (Coord.): *La motivación del estudiante universitario a través de la innovación docente*, Huygens Editorial, Barcelona, 2018, pág. 40-42.

3 ALONSO-CUEVILLAS SAYROL, J.: “Seguimiento y análisis técnico de las causas penales a través de grupos de debate en la red social Facebook”, en TURULL RUBINAT, M. (Ed.): *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho*, Editorial Octaedro, Barcelona, 2012, pág. 61-67.

4 MARTÍNEZ OTERO, J.M.: “El empleo de Twitter y Blogger para suscitar interés sobre el Derecho en estudiantes de la Comunicación”, en DELGADO GARCÍA, A.M. y BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coord.): *Uso de las TIC en la docencia del Derecho: aproximaciones docentes y metodológicas*, Huygens Editorial, Barcelona, 2014, pág. 191-196.

5 NIETO ROJAS, P.: *La utilización de Twitter como herramienta docente: su aplicación al Grado de Relaciones Laborales y Empleo*, Lan Harremanak, núm. Extra 37, 2017, pág. 56-57, DOI: 10.1387/lan-harremanak.18417.

6 GIBERT ESCOFET, M.I.: “Competencia digital docente:...”, *op. cit.*, pág. 36.



cionada de recursos fiables que les permitiesen discernir entre lo importante y lo superfluo en un medio tan rápido y amplio como es Twitter⁷, creemos que podemos dar unas directrices para conseguir adaptar contenidos útiles de LinkedIn y destinarlos a las asignaturas del ámbito del Derecho del Trabajo. Estas indicaciones que desarrollaremos en las próximas páginas son fruto de nuestra experiencia como usuarios de LinkedIn desde el año 2012 y las seguimos (de forma ya apenas consciente) cada vez que nos conectamos a ella. Como se sabe, el exceso de información que se vierte en estos medios sociales es tan extensa y su calidad tan variable que, más que acumular esa información debemos darle un tratamiento inteligente para alcanzar un fin⁸, en este caso, la mejora de nuestra docencia.

2. CARACTERÍSTICAS DE LINKEDIN

Según su propio sitio web⁹, LinkedIn es la mayor red profesional del mundo con 546 millones de usuarios en 200 países. Su lanzamiento se produjo en 2003, en España llegó en 2012 y en 2017 contaba con 10 millones de usuarios. Su misión corporativa consiste en “conectar a los profesionales del mundo para ayudarles a aumentar su productividad y rendimiento” favoreciendo así el *networking*. Además, ofrece soluciones de marketing y reclutamiento y selección de personal para las empresas, permitiéndoles difundir publicidad y ofertas de empleo a las que los usuarios pueden presentarse.

Para el propósito de esta comunicación, nos interesa destacar las siguientes características de LinkedIn:

- El perfil del usuario: esta red se basa en el perfil que cada usuario puede personalizar añadiendo la información que desee. A diferencia de otras redes sociales virtuales como Facebook o Twitter, en LinkedIn se pretende que el usuario incorpore preferentemente información de tipo profesional (titulaciones académicas, experiencia laboral, nivel de idiomas, publicaciones, patentes, proyectos, competencias profesionales, premios, acciones de voluntariado, etc.) por lo que al final el perfil acaba siendo muy similar a un *curriculum vitae*. Se puede configurar la privacidad para que el perfil solo sea accesible a usuarios de LinkedIn y no a cualquiera que navegue por Internet. Nos interesa el perfil pues en él se pueden colgar contenidos útiles para la docencia como documentos en formato .pdf, (artículos y monografías *open acces*), imágenes o enlaces a publicaciones,

7 NIETO ROJAS, P.: *La utilización de Twitter como herramienta...*, *op. cit.*, pág. 59.

8 AGUILAR DEL CASTILLO, M.C.: “Las redes sociales profesionales y el empleo. Una realidad en espera”, en RODRÍGUEZ-PIÑERO ROYO, M.C. y HERNÁNDEZ BEJARANO, M. (Dir.): *Economía colaborativa y trabajo en plataforma: realidades y desafíos*, Editorial Bomarzo, Albacete, 2017, pág. 312.

9 <https://about.linkedin.com/es-es>.



repositorios institucionales, blogs, vídeos, etc. Para ello disponemos del apartado “contenido multimedia” o los apartados destinados a “proyectos” y “publicaciones”.

– Los contactos: en esta red interactúan muchos usuarios relacionados con el Derecho del Trabajo: profesorado universitario y de formación profesional, graduados sociales, abogados laboristas, jueces y magistrados, Inspectores de Trabajo y de Seguridad Social, auditores laborales, directivos y técnicos de Recursos Humanos, técnicos de prevención de riesgos laborales, etc. Los usuarios pueden solicitar a otros una conexión mediante la función denominada “invitación a conectarse” o mensajes “InMail”, es decir, darse acceso mutuo al perfil, a las actualizaciones (información que divulgan), enviarse mensajes personales, etc. De este modo, dos usuarios se convierten respectivamente en contactos (el equivalente a “amigos” en Facebook). En lugar de contactar con un usuario, también cabe la opción de “seguir” a un usuario. Los seguidores pueden ver los contenidos que difunden los usuarios seguidos sin estar conectados. No obstante, el usuario seguido no puede ver los contenidos difundidos por sus seguidores.

– El *feed* o “página de inicio”: es el equivalente al “muro” de Facebook. Aparecen las publicaciones de los contactos, empresas, usuarios a los que seguimos, etc. En ocasiones resulta un tanto caótico porque, si lo configuramos para que nos aparezcan las actualizaciones “principales” se nos muestra contenido según la decisión de un algoritmo que se basa en nuestra navegación en esta red y en Internet. Por contra, podemos optar por ver las actualizaciones en orden cronológico (“recientes”).

– Grupos de debate: se trata de foros temáticos creados y administrados por usuarios donde se intercambia información y actualizaciones relacionadas con esa temática particular. Existen grupos enfocados a directivos, abogados, profesionales de los Recursos Humanos, marketing, ingenieros, editoriales, etc. e incluso de personas que buscan empleo. El usuario solicita el acceso a un grupo y si se le permite ya puede interactuar publicando contenido en él al igual que lo haría en su página de inicio. Se pueden usar para la docencia¹⁰ pero a nosotros nos interesan como lugares donde se difunde contenido específico sobre Derecho del Trabajo. En ese sentido, destacamos los grupos denominados “Abogados Derecho Laboral”, “Abogados especialistas en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en España”, “Club de Derecho Laboral (Asesores Laborales y Abogados Laboristas)” y “Profesores de Formación y Orientación Laboral”.

– Empresas: las empresas usuarias de LinkedIn pueden difundir información sobre ellas mediante su perfil específico y también publicar ofertas de empleo. El usuario puede hacerse seguidor de diversas empresas o instituciones y recibirá esas actualizaciones automáticamente en su *feed*. Pueden difundir contenido interesante relacionado con la docencia, especialmente, las universidades, las editoriales, las plataformas de servicios jurídicos, etc.

10 GIBERT ESCOFET, M.I.: “Competencia digital docente:...”, *op. cit.*, pág. 39-40.



3. LOS CONTENIDOS ÚTILES DE LINKEDIN

Que LinkedIn sea una red profesional no significa que el contenido que allí se comparte siempre lo sea. Puede encontrarse contenido falso, poco elaborado e incluso banal, difundido a su vez por usuarios que no tienen porqué ser sujetos perturbadores de Internet (*trolls, haters*, etc.). Nadie está a salvo de compartir contenido de escasa calidad profesional pues a menudo no leemos con detenimiento lo que compartimos, quedándonos únicamente con el título. Además, determinadas prácticas de marketing consisten en generar contenido aparentemente profesional con fines meramente publicitarios. Teniendo en cuenta estas circunstancias, hemos diferenciado el contenido que consideramos que puede ser útil para la docencia en Derecho del Trabajo según cuatro parámetros: según el tipo de contenido, según el autor que lo ha elaborado, según el usuario que lo ha difundido en LinkedIn y según el lugar inicial de publicación del contenido. Cruzando los diferentes parámetros podemos clasificar el contenido en tres categorías según su utilidad para la docencia: alta, media o baja. Desde hace un tiempo, el contenido de LinkedIn resulta accesible aunque no se tenga un perfil abierto en la red por lo que los ejemplos que incluimos en los siguientes epígrafes mediante un enlace pueden consultarse directamente pinchando en él.

3.1. Clasificación por el tipo de contenido

3.1.1. Comentarios, resúmenes y textos de sentencias y normativa

- Comentarios de sentencias: se trata de un contenido muy habitual debido a las constantes resoluciones judiciales, algunas de mucha relevancia para la disciplina laboralista. Los comentarios suponen un discurso amplio en el que se incluye el resumen de los antecedentes de hecho y los fundamentos jurídicos, además de una comparación con otras sentencias relacionadas y una opinión fundamentada sobre la cuestión, valoración crítica de la doctrina, etc. Suelen elaborarlos profesores universitarios, jueces y otros profesionales del Derecho (abogados, graduados sociales). El texto de la resolución suele ser accesible mediante un enlace. Resultan útiles para la docencia no siempre en atención a criterios jerárquicos sino también por la temática tratada, la novedad o las propuestas de modificación de las líneas interpretativas que realiza el autor¹¹. Uno de los muchos ejemplos lo constituye el profesor ROJO TORRECILLA

11 “Una sentencia del Tribunal Supremo tiene un valor retórico mucho mayor, despliega además un valor procesal específico –al permitir que las sentencias que se opongan a su doctrina sean recurridas– y tiene una influencia muy significativa en la configuración del Derecho como espacio de significados compartidos. Por este motivo, el jurista preferirá normalmente acudir a las sentencias de los órganos jerárquicamente superiores; no obstante, acudirá también a las resoluciones de los órganos inferiores cuando en ellos se planteen problemas novedosos o perspectivas de especial interés en términos cualitativos que no se encuentren en los órganos jerárquicamente inferiores”, ÁLVAREZ DEL CUVILLO, A.: *Reflexiones epistemológicas sobre la investigación académica en las disciplinas de Derecho positivo*, en Revista Telemática de Filosofía del Derecho, núm. 21, 2018, pág. 125.



cuando comenta una sentencia en una entrada de su blog y la difunde en su *feed* de LinkedIn¹².

- Comentarios de normativa: los últimos años se han caracterizado por novedades y actualizaciones legislativas importantes en el ámbito laboral (nuevo Estatuto de los Trabajadores, nueva Ley General de la Seguridad Social, nueva Ley de Empleo, etc.). Los cuadros comparativos y los comentarios críticos sobre las mismas fueron difundidos en LinkedIn. Como en el caso de las sentencias, los comentarios incluyen comparaciones con la norma derogada o valoraciones críticas de la nueva norma efectuadas habitualmente por el mismo perfil de autor (docentes, etc.). Por lo tanto, no son un mero resumen o transcripción del texto normativo, aunque suelen aportarse enlaces al texto completo. Incluimos en este apartado los comentarios a preceptos concretos de convenios colectivos.
- Resúmenes de sentencias: a diferencia de un comentario, los resúmenes de sentencias únicamente contienen lo más destacado del asunto resuelto, especialmente, el fallo y los fundamentos jurídicos más importantes. Los resúmenes pueden haberlos realizado profesores pero también abundan los elaborados y compartidos por las plataformas jurídicas digitales (CEF Laboral Social es una de las más activas en este sentido) y por los profesionales del Derecho no relacionados con el ámbito académico ya que los usan para generar tráfico a sus webs. A veces se incluye un enlace al texto completo, como en el caso del resumen de la STJUE de 21 de febrero de 2018 (C-518/15) que elabora la abogada y periodista Estela MARTÍN en su *feed*¹³. Por su parte, el profesor TOSCANI JIMÉNEZ suele difundir breves resúmenes comentados de sentencias aunque sin enlace al texto de la misma¹⁴.
- Resúmenes de normativa: mismo caso que el anterior, esto es, el resumen se centra en las claves de la norma y a veces se incluye un enlace al texto completo. Un ejemplo sería la nota informativa sobre los contenidos de interés laboral de las disposiciones adicionales y finales del Proyecto de Ley de Presupuestos Generales del Estado 2018 elaborada por el profesor ROJO TORRECILLA en su blog y difundida mediante su *feed* de LinkedIn¹⁵.
- Textos completos de sentencias: se aporta el enlace de una sentencia novedosa sin mayor explicación que una muy escueta indicación del fallo o fundamento jurídico. Por ejemplo, el profesor BELTRAN DE HEREDIA RUIZ publica en su *feed* el siguiente mensaje enlazando a continuación con el texto de la resolución disponible en el CENDOJ: “Ojo! STS 27/2/18: Entidad local puede verse afectada por cláusula

12 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6373801403411943424/>.

13 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6372140679807803392/>.

14 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6387986993556525056/>.

15 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6387639277714575361/>.



subrogatoria de CCOL de empresa pública instrumental creada para el cumplimiento de servicios públicos”¹⁶.

- Textos completos de normativa: se aporta el enlace (habitualmente al BOE) de una norma nueva sin mucha más explicación. Por ejemplo, una Inspectora de Trabajo difunde el nuevo Real Decreto 192/2018, de 6 de abril, por el que se aprueban los estatutos del Organismo Autónomo Organismo Estatal Inspección de Trabajo y Seguridad Social, enlazándolo desde su *feed* hacia la web del BOE¹⁷.

3.1.2. Publicaciones especializadas

- Libros y artículos doctrinales de revistas jurídicas, disponibles en *open acces*: se trata de material de calidad contrastada elaborado por académicos, docentes y profesionales del Derecho y publicado en revistas y editoriales especializadas e indexadas. Incluimos en este apartado los *preprints*, los *working papers*, las tesis doctorales y los trabajos finales de grado (TFG) y master (TFM) disponibles en acceso abierto. Suele adjuntarse un enlace que lleva a la web donde se aloja el documento (repositorio institucional, revista, etc.). Por ejemplo, la profesora RODRÍGUEZ CRESPO difundió en su *feed* una monografía en la que había colaborado enlazándola al repositorio institucional de la Universidad de Córdoba¹⁸. Por su parte, la profesora SIERRA BENÍTEZ suele difundir en LinkedIn los artículos que publica en revistas de acceso abierto¹⁹.
- Artículos doctrinales publicados en blogs, LinkedIn Pulse, webs y plataformas de servicios jurídicos: nos encontramos ante artículos publicados en los blogs²⁰ de los profesores y otros profesionales, cada vez más seguidos y difundidos por su alta calidad, accesibilidad e inmediatez. Precisamente LinkedIn dispone de una herramienta propia (Pulse) similar a un blog destinada a “publicaciones largas”. Pese a que estas publicaciones no han pasado por un proceso de revisión por pares, pueden tener el rigor suficiente para usarse en la docencia. Su ventaja principal frente a los artículos publicados en revistas científicas es que evitan el riesgo de desfase y desactualización de la materia tratada. Por ejemplo, el profesor BELTRAN DE HEREDIA RUIZ

16 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6387222858267009025/>.

17 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6388276821963665408>.

18 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6374369459536302080/>.

19 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6384068192838524928/>.

20 “Un blog o bitácora digital es un sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente, donde el autor conserva siempre la libertad de dejar publicado lo que crea pertinente”, SERRANO ACITORES, A.: “Docencia, *praxis* jurídica y aplicaciones informáticas”, en DELGADO GARCÍA, A.M. y BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coord.): *Uso de las TIC en la docencia del Derecho: aproximaciones docentes y metodológicas*, Huygens Editorial, Barcelona, 2014, pág. 158.



suele publicar artículos periódicamente en su blog que difunde a través de enlaces en su *feed*²¹. Incluimos también en este apartado los artículos publicados en las webs de las editoriales especializadas, bases de datos y plataformas de servicios jurídicos (CEF Laboral Social, VLex, etc.) aunque suelen tener una utilidad variable, pues algunos son meros “anzuelos” para obtener visitas y publicitar sus productos. Como ejemplo de esto último, vemos un artículo en la página de empresa de CEF Laboral Social sobre modalidades de contratación que acaba ofreciendo un curso sobre la materia²².

- Informes y estudios: elaborados por académicos, grupos de investigación, instituciones (CES, OIT, INE, etc.) o por consultoras privadas (PWC, Adecco, etc.). Como ejemplo tenemos el informe del World Bank titulado “*Women, Business and the Law (2018)*” difundido en el *feed* de uno de sus autores, BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, que además redacta una entrada en su blog exponiendo algunas de sus conclusiones²³. La utilidad de estos contenidos es variable porque, al menos en el caso de los entes empresariales, se utilizan con fines de marketing y pueden contener sesgos.

3.1.3. Casos y ejercicios prácticos, cuestiones, opiniones y debates

- Casos prácticos: algunos usuarios difunden en su *feed* pequeños ejercicios o casos prácticos para estimular el debate entre el resto de usuarios o buscar una solución a problemáticas de índole profesional. Por ejemplo, GARCÍA GUTIÉRREZ, consultor experto en nóminas, suele difundir ejercicios relacionados con la cotización a la Seguridad Social y el Sistema de Liquidación Directa (Cret@)²⁴.
- Cuestiones, opiniones y debates: en esta categoría entrarían las pequeñas publicaciones en el *feed* del usuario o en algún grupo de LinkedIn especializado, donde se expone una opinión o problemática concreta buscando el intercambio de opiniones con el resto de usuarios o preguntándoles abiertamente sobre una posible solución. A veces una simple opinión genera un debate interesante con propuestas muy enriquecedoras como es el caso de los debates sobre la cotización mediante el Sistema de Liquidación Directa (Cret@) y su software²⁵.

21 En este caso “Venta de unidad productiva en concurso y aplicación del art. 44 ET: discrepancias entre las Salas Tercera y Cuarta del TS” en <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6387161004677173249/>.

22 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6382550995762843648/>.

23 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6389343639239299072/>.

24 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6386836693969825793/>.

25 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6370188113003757569/>.



3.1.4. Material gráfico y audiovisual

En este apartado incluimos multitud de contenido donde la imagen y lo audiovisual son las características principales: vídeos (conferencias, debates²⁶), animaciones²⁷, imágenes (fotos²⁸, infografías, esquemas²⁹, mapas conceptuales³⁰, etc.), presentaciones de diapositivas enlazadas a plataformas que soportan diversos formatos (powerpoint, .pdf, etc.) como SlideShare, etc. Estos contenidos se pueden incrustar directamente en el *feed* o enlazarse a páginas externas, dependiendo de cada formato.

3.1.5. Anuncios

- Anuncios de publicaciones especializadas: el usuario anuncia en su *feed* la publicación de un libro, artículo en revista, etc. No se incluye ningún enlace al documento en sí mismo ya que no está disponible en abierto o no tiene versión digital. Por ese motivo, suele ser el propio autor quien difunde el anuncio, a veces ilustrándolo con alguna

26 Debate televisado en el canal TV3 sobre las horas extraordinarias difundido por VÍDAL LÓPEZ, abogado laboralista y profesor colaborador de la UOC, que además interviene en el mismo, <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6364794143000059904/>.

27 Animación en vídeo del procedimiento de cálculo de una indemnización elaborada y difundida por el profesor de formación profesional RUIZ LUQUE, <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6387521170043994112/>.

28 Por ejemplo, una foto de una oferta de empleo discriminatoria impresa en un folio y pegada en un escaparate de un comercio.

29 Esquema del cálculo de una indemnización por extinción de contrato elaborado y difundido por el profesor de formación profesional RUIZ LUQUE, <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6384447046241316866/>.

30 Un mapa conceptual “se caracteriza por su simplificación, jerarquización e impacto visual. Es un diagrama usado para representar las palabras, ideas, tareas, u otros conceptos ligados y dispuestos alrededor de una palabra o de una idea central. Se utiliza para la generación, visualización, estructura, y clasificación taxonómica de las ideas, y como ayuda interna para el estudio, organización, solución de problemas, toma de decisiones y escritura. Constituye un diagrama de representación semántica de las conexiones entre las porciones de información. Presentando estas conexiones de una manera gráfica radial, no lineal, estimula un acercamiento reflexivo para cualquier tarea de organización de datos, eliminando el estímulo inicial de establecer un marco conceptual intrínseco apropiado o relevante al trabajo específico”, ORTEGA GIMÉNEZ, A.: “Los mapas conceptuales como método de enseñanza en Derecho Internacional Privado”, en DELGADO GARCÍA, A.M. y BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coord.): *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho*, Huygens Editorial, Barcelona, 2017, p. 318. Un ejemplo es el mapa conceptual elaborado y difundido por el profesor de formación profesional RUIZ LUQUE titulado “Principales diferencias entre Contrato en Prácticas, Prácticas no Laborales en Empresas y Módulo de Prácticas de Ciclos Formativos”, <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6352079549588602880>.



foto del ejemplar publicado. Este es el caso del profesor PÉREZ PRADO cuando anunció su artículo “¿Qué es el salario emocional? Hacia nuevas fórmulas de acción social empresarial” publicado en Revista de Información Laboral³¹. Precisamente las editoriales que tienen perfil en LinkedIn suelen realizar este tipo de anuncios, por ejemplo, Editorial Bomarzo³². Esta práctica se está extendiendo pues los investigadores usan habitualmente las redes sociales Facebook, Twitter y LinkedIn “por lo que se impone estar presente si un editor quiere difundir su revista y los artículos publicados en ella”³³.

- Anuncios de eventos y actividades formativas: el usuario anuncia un evento o actividad formativa a la que puede acudir el propio docente o recomendarse a los estudiantes (conferencias, jornadas, congresos, cursos, etc.). Como ejemplo tenemos el “Curso de especialización en Economía Colaborativa y Derecho” difundido por el profesor TODOLÍ SIGNES en su *feed* y enlazando la información de la web de la universidad organizadora³⁴. Incluimos en esta categoría los resúmenes de eventos ya celebrados pues a veces incorporan información interesante que podemos usar para la docencia. Por ejemplo, la UDIMA difundió a través de su página de LinkedIn el resumen de las “I Jornadas de la Facultad de Ciencias Jurídicas”, que llevaron por título “El desarrollo profesional en el siglo XXI”³⁵.

3.1.6. Noticias de prensa

Mucho contenido difundido en LinkedIn son noticias de prensa sobre temas relacionados con el Derecho del Trabajo. Los usuarios suelen enlazarlas desde su *feed* o en grupos de LinkedIn. Por ejemplo, el profesor TODOLÍ SIGNES suele compartir noticias relacionadas con la economía colaborativa y el trabajo en plataformas digitales³⁶. No obstante, que se difundan muchas noticias no significa que nos sean útiles para la docencia. En general, las noticias de prensa deben ser tomadas con cierta cautela porque en muchas ocasiones, el lenguaje periodístico se rige por criterios diversos (y en cierta medida antagó-

31 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6387195902318252032/>.

32 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6383956619310567424/>.

33 RUIZ-CORBELLA, M. y GALÁN, A.: *La visibilidad de las revistas científicas de educación en el entorno 2.0: el uso de las redes sociales*, Edetania: estudios y propuestas socio-educativas, núm. Extra 50, 2017, pág. 68.

34 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6391906051884613632/>.

35 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6389385011430326272/>.

36 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6388301119289987072/>.



nicos) al lenguaje jurídico³⁷. Nosotros hemos detectado que las noticias que se hacen eco de pronunciamientos judiciales y de la aprobación o entrada en vigor de nueva normativa laboral, incorporan titulares que, además de llamativos, no concuerdan con el contenido de la sentencia o norma que, además, no está bien explicada o las conclusiones no son las correctas. Por otro lado, en ocasiones la sentencia se presenta como una novedad cuando en realidad se trata de una doctrina jurisprudencial consolidada por el Tribunal Constitucional o el Tribunal Supremo. Finalmente, vemos noticias en las que se habla de normativa sin distinguir si ha sido aprobada o ha entrado en vigor, o se confunde un anteproyecto de ley con la ley ya aprobada.

Pese a lo afirmado, algunas asignaturas del Grado de Relaciones Laborales no pueden entenderse solo con el análisis del Derecho positivo, sino que tiene que tenerse en cuenta el contexto, la ideología y los actores implicados³⁸. En ese sentido, habrá que estar a la concreta noticia especialmente cuando trate cuestiones no relacionadas directamente con sentencias o normativa pero sí cuando se refieran a temas de conflictos colectivos, políticas de empleo, sanciones de la autoridad laboral competente, etc.

3.2. Clasificación según el autor del contenido

3.2.1. Docente

Profesorado universitario o de la especialidad docente de Formación y Orientación Laboral (FOL) que se imparte en la formación profesional reglada. Este último colectivo destaca por sus interesantes materiales gráficos y audiovisuales. Los docentes suelen elaborar contenido riguroso y de calidad (comentarios de sentencias, artículos doctrinales, libros, etc.) que a veces comparten ellos mismos en su *feed* o lo difunden otros usuarios (editoriales, por ejemplo). Si son usuarios de LinkedIn también podemos encontrar material útil incorporado en sus perfiles (apartados “contenido multimedia”, “publicaciones” y “proyectos”). Los profesores ROJO TORRECILLA, BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, TODOLÍ SIGNES, TOSCANI GIMÉNEZ, RUIZ LUQUE, etc. son ejemplos de docentes que tienen perfil de LinkedIn y elaboran buenos contenidos.

37 “En el primero de ellos prima la inmediatez, la rapidez, la sinopsis, la simplificación y la posibilidad de comprensión por un público amplio; por el contrario, el lenguaje jurídico se rige por la precisión conceptual y terminológica, la reflexión en profundidad y la concatenación de razonamientos, de tal modo que (al igual que en relación a cualquier otra ciencia) solo resulta completamente comprensible por aquellas personas instruídas en la materia”, RODRÍGUEZ CACHÓN, T.: “El uso de la plataforma virtual en la evaluación de la capacidad de relación de conceptos jurídicos con la realidad”, en DELGADO GARCÍA, A.M. y BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coord.): *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho*, Huygens Editorial, Barcelona, 2017, p. 77.

38 NIETO ROJAS, P.: *La utilización de Twitter como herramienta...*, *op. cit.*, pág. 61.



3.2.2. *Profesional del Derecho*

Incluimos en esta categoría a profesionales que crean contenido relacionado con el Derecho del Trabajo. Si bien algunos elaboran contenido de calidad y rigor (especialmente comentarios de sentencias, de normativa, etc.), en ocasiones encontramos artículos muy simples destinados a generar visitas a sus webs profesionales o a las plataformas jurídicas que les publicitan³⁹. Los abogados VIDAL LÓPEZ, UREÑA MARTÍN, GALINDO FERRERO y la abogada y periodista Estela MARTÍN son ejemplos de profesionales autores de buenos contenidos.

3.2.3. *Medios especializados*

Agrupamos en esta categoría a diferentes medios tales como editoriales (Bomarzo, Tirant lo Blanch, Lefebvre), bases de datos (CEF Laboral Social, Vlex), plataformas de servicios jurídicos (LawAndTrends), instituciones oficiales (BOE), etc. Son interesantes sus anuncios de publicaciones especializadas, resúmenes de sentencias y textos jurisprudenciales y normativos. Por otro lado, ya dijimos que los artículos suelen ir destinados principalmente a generar tráfico a sus webs y publicitar sus productos.

3.2.4. *Medios de comunicación no especializados*

Como ya se indicó, el contenido que generan, noticias de prensa en su mayoría, suele ser de inferior calidad jurídica al de los anteriores.

3.3. Clasificación según el difusor del contenido

3.3.1. *Contenido elaborado por el propio difusor*

El autor del contenido es el mismo que lo difunde a través de LinkedIn, aunque se trate de contenido disponible en un blog, revista, etc. Cada vez más los profesores de Derecho del Trabajo se animan a crearse un perfil en esta red para difundir sus publicaciones y las de sus colegas.

3.3.2. *Contenido elaborado por un autor diferente del difusor*

El usuario comparte en LinkedIn contenido que no ha elaborado. Por ejemplo, es habitual que los artículos escritos por los profesores ROJO TORRECILLA y BELTRAN

39 Artículo publicado en la plataforma LawAndTrends sobre finiquito e indemnización difundido por su autor (despacho de abogados) con fines publicitarios <http://www.lawandtrends.com/noticias/laboral/diferencias-entre-indemnizacion-y-finiquito-y-como-calcularlos-1.html>.



DE HEREDIA RUIZ sean difundidos por usuarios graduados sociales y abogados laboristas⁴⁰. Del mismo modo, las editoriales anuncian novedades de los autores que publican con ellas. También los perfiles de las plataformas jurídicas difunden contenido de su web redactado por despachos de abogados donde, como hemos dicho, prima la finalidad publicitaria. Como ejemplo de esto último tenemos un artículo compartido por LawAndTrends y escrito por un graduado social⁴¹.

Distinguir entre autor y difusor nos parece importante puesto que la mecánica de las redes sociales promueve que se difunda información constantemente y puede ocurrir que un titular atrayente nos provoque compartir un contenido sin haber comprobado antes si es veraz o posee un mínimo de calidad acorde con los contenidos que nos interesa compartir. En ocasiones, hemos detectado que un usuario que en principio suele elaborar y difundir buen contenido ha compartido alguna noticia de prensa no muy rigurosa o artículo “anzuelo”. Por lo tanto, el hecho de que un experto o profesional difunda un contenido no significa que siempre tenga calidad o nos sea útil. Habrá que estar, en definitiva, más atento a lo compartido que al estatus de quien lo comparte, aunque no podemos negar que seguir a ciertos usuarios de reconocida solvencia académica nos ayudará a tener un buen *feed*⁴².

3.4. Clasificación según el lugar de publicación

3.4.1. El propio LinkedIn

Hay diversas formas de encontrar contenido útil en LinkedIn. La más habitual es observar el *feed* o página de inicio donde van apareciendo las actualizaciones de los contactos, empresas y usuarios seguidos. Dichas actualizaciones suelen tener una extensión breve (máximo unos 1.500 caracteres). La herramienta Pulse permite al usuario crear las denominadas “publicaciones largas” o “artículos”, de forma similar a un blog. Por ejemplo, el abogado VIDAL LÓPEZ elaboró un resumen de la nueva Ley de Contratos Públicos en Pulse⁴³. Estas publicaciones de Pulse también aparecen en el *feed* del autor.

Una forma más cómoda de acceder a las publicaciones y actualizaciones de un usuario que nos interese especialmente por la utilidad de sus contenidos es la siguiente: entrar

40 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6387645923765428224>.

41 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6372720952224030720/>.

42 Parece unánime la afirmación de que los profesores de Derecho del Trabajo ROJO TORRECILLA y BELTRAN DE HEREDIA RUIZ acostumbran a difundir información de fuentes fidedignas mediante las redes sociales, NIETO ROJAS, P.: *La utilización de Twitter como herramienta...*, *op. cit.*, pág. 54.

43 <https://www.linkedin.com/pulse/entra-en-vigor-la-nueva-ley-de-contratos-del-sector-p%C3%BAblico-vidal/>.



en su perfil y pinchar en la sección “Ver toda la actividad”, donde aparecerán todos sus artículos de Pulse y resto de sus actualizaciones. Además, recuérdese que el usuario puede adjuntar en su perfil documentos en .pdf, imágenes, enlaces a webs externas, etc. (apartados “contenido multimedia”, “publicaciones”, etc.). Asimismo, en los grupos de LinkedIn se comparten actualizaciones relacionadas con la temática del mismo.

3.4.2. Sitio externo enlazado a LinkedIn

Por cuestiones de espacio y formato, es más frecuente que el contenido se anuncie en el *feed* (o grupo de LinkedIn) y se enlace a una página externa, blog, repositorio institucional o plataformas como Youtube, Slideshare, etc. Por ejemplo, el profesor BELTRAN DE HEREDIA RUIZ suele anunciar las nuevas entradas de su blog enlazándolas en LinkedIn⁴⁴. Otro ejemplo es el de la plataforma CEF Laboral Social cuando remite a su página web para consultar el texto íntegro de la STS de 8 de febrero de 2018⁴⁵. Respecto a los enlaces a Youtube, cada vez con más frecuencia pueden encontrarse videos grabados por profesores y profesionales del Derecho que explican unidades didácticas, facilitadoras del aprendizaje al alumnado⁴⁶. Un ejemplo lo constituye el vídeo de un *role-playing* sobre elección a representantes unitarios de los trabajadores difundido en LinkedIn con enlace a Youtube⁴⁷.

3.5. Clasificación según la utilidad del contenido

3.5.1. Alta

Con este calificativo identificamos el contenido hallado a través de LinkedIn que resulta aplicable directamente a la docencia en Derecho del Trabajo con la menor adaptación o transformación posible. A nuestro parecer, entrarían en esta categoría los comentarios, resúmenes y textos de sentencias y de normativa, los libros y artículos doctrinales *open acces* o disponibles en blogs de los académicos o profesionales solventes sin ánimo publicitario⁴⁸, los estudios e informes de entidades de reconocido prestigio científico (versión digital), los ejercicios y casos

44 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6387534965390737408/>.

45 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6390165998485544960/>.

46 LÓPAZ PÉREZ, A. y CHAMORRO Y ZARZA, J.A.: “La utilización de técnicas de estudio a través de las TIC en el aprendizaje del derecho financiero y tributario”, en DELGADO GARCÍA, A.M. y BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coord.): *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho*, Huygens Editorial, Barcelona, 2017, pág. 47.

47 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6352891219995037696/>.

48 “La revista científica continúa cumpliendo su papel como garantía de la comunicación académica de calidad”, RUIZ-CORBELLA, M. y GALÁN, A.: *La visibilidad de las revistas científicas...*, *op. cit.*, pág. 62.



prácticos y el diverso material gráfico y audiovisual. En general, podemos decir que una buena autoría docente o profesional junto con la facilidad para enlazar el material y acceder a él de forma completa, son los criterios que seguimos para considerar un contenido de la máxima utilidad para la docencia. El contenido mencionado podrá agregarse como material docente a la bibliografía principal o complementaria de la asignatura (enlace en campus virtual), como fuente de consulta para un caso práctico (enlazado en el documento que contiene el enunciado), etc.

3.5.2. Media

Si el contenido no se considera de utilidad alta porque, pese a ser de buena calidad, no puede adaptarse rápidamente o accederse a él de forma completa y sencilla, lo incluiremos en la esta categoría de utilidad media. Situaríamos aquí los anuncios de publicaciones especializadas en formato no digital (libros, artículos, informes, etc.) que encontramos anunciados en LinkedIn pero que debemos adquirir o solicitar a una biblioteca. Los resúmenes de eventos podrían estar aquí o en la anterior categoría, dependiendo de si se obtiene material de alta calidad rápidamente (por ejemplo, un libro de actas de congreso versión electrónica) o no. Si queremos actualizar un temario de asignatura quizás los resúmenes de sentencias y normativa tendrán esta utilidad de nivel medio pues el parafraseado del contenido de la ley no amplifica el conocimiento mientras que la aportación adicional de contexto para facilitar la interpretación de los operadores jurídicos es en lo que consiste el valor añadido de la tarea académica⁴⁹. Siguiendo con esa posibilidad de mejora del temario, el contenido muy extenso o el material audiovisual y gráfico deberá resumirse o adaptarse. En cualquier caso, la fiabilidad de la fuente hace que la adaptación sea más sencilla que si el contenido tiene una utilidad menor, como veremos a continuación.

3.5.3. Baja

Esta categoría queda reservada a contenido con un rigor jurídico bajo o que nos sirve únicamente como inspiración para desarrollar actividades o materiales docentes potencialmente buenos. Normalmente se trata de contenido elaborado por la prensa y autores poco especializados o que no se esmeran en producir buen contenido jurídico-laboral. También podemos citar los anuncios de eventos pues hay que acudir a ellos para sacarles provecho en lugar de solicitarlos a una biblioteca como sería el caso de las publicaciones anunciadas (utilidad media). En general, al ser LinkedIn una red social profesional, mucho de su contenido está vinculado en mayor o menor grado con el empleo y lo laboral: ofertas de empleo discriminatorias⁵⁰, comentarios sobre prácticas empresariales ilícitas⁵¹, sobre desempleo y

49 ÁLVAREZ DEL CUVILLO, A.: *Reflexiones epistemológicas sobre la investigación...*, *op. cit.*, pág. 131.

50 Nosotros las hemos utilizado para que los estudiantes analicen su adecuación a la normativa aplicable.

51 <https://twitter.com/PerdiendoMasa/status/722457617726062594>.



políticas sociales, etc. Todo ello y más puede servir de inspiración para la elaboración de casos prácticos, debates en las aulas, elegir temas para un TFG o TFM⁵², etc.

Las noticias de prensa relacionadas con lo jurídico, pese a ser en muchas ocasiones poco rigurosas o erróneas, son la principal vía por la que los alumnos toman conciencia de la importancia del Derecho en las relaciones sociales, económicas y jurídicas cotidianas⁵³. Así, los docentes han usado los “conflictos sociales ilustrados por los medios de comunicación (los cuales constituirían el aprendizaje informal) como ejemplos claros y directos de cuestiones jurídicas de difícil comprensión estudiadas en el aula (lugar de desarrollo del aprendizaje formal)”⁵⁴. Sabemos que el análisis jurídico-técnico y el debate sobre noticias de actualidad puede llevarse a cabo como práctica docente en grupos de LinkedIn⁵⁵ y de Facebook⁵⁶, en Twitter⁵⁷, en un blog de una asignatura⁵⁸, en el campus virtual⁵⁹ o en el aula física⁶⁰. Por lo tanto, podemos asumir que tienen una utilidad para la docencia aunque estimamos que resulta más baja que el resto de contenidos puesto que debe haber una selección y análisis previo por parte del profesor e incluso algunas necesarias adaptaciones. Excepcionalmente, podemos considerar una noticia de prensa de utilidad media cuando el objetivo es proponer al estudiante que se dedique a buscar y aclarar la información errónea de la misma. En LinkedIn, esto último es característico de la abogada y periodista Estela MARTÍN pues analiza y aclara titulares y datos erróneos que aportan los medios de comunicación cuando se hacen eco de alguna sentencia⁶¹.

52 FERNÁNDEZ GARCÍA, A.: “Uso de LinkedIn para la elaboración del Trabajo Final del Grado de Relaciones Laborales”, en CASANOVA MARTÍ, R. y VILLÓ TRAVÉ, C. (Coord.): *Nuevos retos docentes en ciencias sociales y jurídicas*, Huygens Editorial, Barcelona, 2017, pág. 118.

53 PICÓ I JUNOY, J., ADAN DOMENECH, F., CERRATO GURI, E. y CASANOVA MARTÍ, R.: “El aprendizaje del Derecho Procesal mediante noticias periodísticas”, en CASANOVA MARTÍ, R. y VILLÓ TRAVÉ, C. (Coord.): *Nuevos retos docentes en ciencias sociales y jurídicas*, Huygens Editorial, Barcelona, 2017, pág. 281.

54 RODRÍGUEZ CACHÓN, T.: “El uso de la plataforma virtual...”, *op. cit.*, pág. 79.

55 GIBERT ESCOFET, M.I.: “Competencia digital docente...”, *op. cit.*, pág. 40.

56 ALONSO-CUEVILLAS SAYROL, J.: “Seguimiento y análisis técnico...”, *op. cit.*

57 NIETO ROJAS, P.: *La utilización de Twitter como herramienta...*, *op. cit.* y MARTÍNEZ OTERO, J.M.: “El empleo de Twitter y Blogger...”, *op. cit.*

58 MARTÍNEZ OTERO, J.M.: “El empleo de Twitter y Blogger...”, *op. cit.*

59 RODRÍGUEZ CACHÓN, T.: “El uso de la plataforma virtual...”, *op. cit.*

60 PICÓ I JUNOY, J., ADAN DOMENECH, F., CERRATO GURI, E. y CASANOVA MARTÍ, R.: “El aprendizaje del Derecho Procesal...”, *op. cit.*

61 <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6391272433835347968/>.



4. CONCLUSIONES

En estos tiempos en los que la información que nos llega a través de Internet nos satura y cada vez somos menos capaces de distinguir entre la información suministrada por periodistas, marcas, *influencers*, aplicaciones, redes sociales, etc. y si esta es verdadera o falsa⁶², entendemos que debemos invertir nuestro tiempo de forma eficiente a la vez que obtenemos contenido útil para nuestra docencia. Por ese motivo, hemos intentado sistematizar el contenido que podemos encontrar en la red social profesional LinkedIn. A nuestro juicio, LinkedIn ofrece distintas posibilidades para el profesorado universitario: en primer lugar, facilita el contacto entre docentes y profesionales relacionados con el Derecho del Trabajo; en segundo lugar, permite informarse de eventos interesantes como jornadas y congresos sobre innovación docente o que traten temas vinculados a las materias de nuestras asignaturas; en tercer lugar, nos ayuda a difundir los resultados de nuestras investigaciones y buenas prácticas docentes; finalmente, podemos encontrar contenido apto para incorporar a nuestra docencia e investigación.

A esto último hemos dedicado este trabajo, sistematizando el tipo de contenido jurídico-laboral que podemos encontrar navegando en esta red (normativa, sentencias, comentarios críticos, artículos doctrinales, informes, anuncios de eventos, noticias de prensa, etc), y jerarquizándolo según su utilidad para la labor docente (alta, media o baja). Los contenidos pueden usarse para actualizar temarios, elaborar casos prácticos o exámenes, aportarse como bibliografía de la asignatura, fomentar debates, etc⁶³. Dependiendo de la asignatura, interesará la interpretación y aplicación estricta de las normas, el análisis crítico de las disposiciones laborales en el contexto jurídico, la capacidad de argumentación, las cuestiones más pragmáticas (cálculo de una indemnización por despido, por ejemplo), etc.

Después de leer este trabajo, el docente sin perfil en LinkedIn tendrá un criterio más para decidir si abrirse o no una cuenta en esta red. Si ya tenía perfil abierto, podrá distinguir mejor el contenido aprovechable para las asignaturas donde imparte docencia, desechando el poco riguroso o fiable. Si se elige de forma óptima el contenido y a su vez se trata de un material vinculado a Internet, estará transmitiendo a los estudiantes fuentes fiables de

62 EDELMAN: *Edelman Trust Barometer. Global Report*, 2018, pág. 18, disponible en http://cms.edelman.com/sites/default/files/2018-02/2018_Edelman_Trust_Barometer_Global_Report_FEB.pdf.

63 “En lo que refiere a la docencia, aunque los contenidos de los programas académicos se basan normalmente en una exposición sistemática de la legislación estatal (y probablemente, no puede ser de otro modo), se han incorporado también a la enseñanza en alguna medida estas pautas ajenas a una ‘teoría pura del Derecho’, como pueden ser los planteamientos de *lege ferenda*, el desarrollo del pensamiento crítico por parte de los alumnos o la transmisión de competencias en materia de argumentación”, ÁLVAREZ DEL CUVILLO, A.: *Reflexiones epistemológicas sobre la investigación...*, *op. cit.*, pág. 100.



información para su futura práctica profesional⁶⁴. Recuérdese que, aunque no estamos ante un motor de búsqueda o un servicio de alertas, LinkedIn nos permite encontrar material y recursos interesantes durante nuestros momentos de ocio o *networking*, por lo que las visitas diarias o periódicas pueden hacer incluso que desestimemos los tradicionales recursos de actualización de novedades jurídicas.

En ese sentido, una selección cuidadosa de los usuarios a seguir o contactar ayuda a tener un *feed* rico en información fiable y de calidad, además de economizar el tiempo. Los autores con prestigio en el campo jurídico-laboral son una excelente opción a seguir (hemos aportado algunos nombres a lo largo del texto) pues suelen también ser difusores de buen contenido. Desde aquí animamos a los usuarios docentes a que creen buenos materiales y los compartan en LinkedIn, evitando la difusión de noticias e informaciones no contrastadas.

5. BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR DEL CASTILLO, M.C.: “Las redes sociales profesionales y el empleo. Una realidad en espera”, en RODRÍGUEZ-PIÑERO ROYO, M.C. y HERNÁNDEZ BEJARANO, M. (Dir.): *Economía colaborativa y trabajo en plataforma: realidades y desafíos*, Editorial Bomarzo, Albacete, 2017, pág. 295-329.

ALONSO-CUEVILLAS SAYROL, J.: “Seguimiento y análisis técnico de las causas penales a través de grupos de debate en la red social Facebook”, en TURULL RUBINAT, M. (Ed.): *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho*, Editorial Octaedro, Barcelona, 2012, pág. 61-67.

ÁLVAREZ DEL CUVILLO, A.: *Reflexiones epistemológicas sobre la investigación académica en las disciplinas de Derecho positivo*, en Revista Telemática de Filosofía del Derecho, núm. 21, 2018, pág. 77-133.

EDELMAN: *Edelman Trust Barometer. Global Report*, 2018, disponible en http://cms.edelman.com/sites/default/files/2018-02/2018_Edelman_Trust_Barometer_Global_Report_FEB.pdf.

FERNÁNDEZ GARCÍA, A.: “Uso de LinkedIn para la elaboración del Trabajo Final del Grado de Relaciones Laborales”, en CASANOVA MARTÍ, R. y VILLÓ TRAVÉ, C. (Coord.): *Nuevos retos docentes en ciencias sociales y jurídicas*, Huygens Editorial, Barcelona, 2017, pág. 113-127.

64 GALLEGO CÓRCOLES, A., LUCHENA MOZO, G.M., MARTÍNEZ VELA, J.A., MORENO GONZÁLEZ, S., SÁNCHEZ LÓPEZ, M.E. y GALLEGO CÓRCOLES, I.: “Creación y adaptación de cursos para la formación *e-learning* del Derecho”, en DELGADO GARCÍA, A.M. y BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coord.): *Uso de las TIC en la docencia del Derecho: aproximaciones docentes y metodológicas*, Huygens Editorial, Barcelona, 2014, pág. 51.



- GALLEGO CÓRCOLES, A., LUCHENA MOZO, G.M., MARTÍNEZ VELA, J.A., MORENO GONZÁLEZ, S., SÁNCHEZ LÓPEZ, M.E. y GALLEGO CÓRCOLES, I.: “Creación y adaptación de cursos para la formación *e-learning* del Derecho”, en DELGADO GARCÍA, A.M. y BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coord.): *Uso de las TIC en la docencia del Derecho: aproximaciones docentes y metodológicas*, Huygens Editorial, Barcelona, 2014, pág. 43-56.
- GIBERT ESCOFET, M.I.: “Competencia digital docente: las redes sociales, un elemento clave”, En CASANOVA MARTÍ, R. y VILLÓ TRAVÉ, C. (Coord.): *La motivación del estudiante universitario a través de la innovación docente*, Huygens Editorial, Barcelona, 2018, pág. 31-45.
- LÓPAZ PÉREZ, A. y CHAMORRO Y ZARZA, J.A.: “La utilización de técnicas de estudio a través de las TIC en el aprendizaje del derecho financiero y tributario”, en DELGADO GARCÍA, A.M. y BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coord.): *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho*, Huygens Editorial, Barcelona, 2017, pág. 41-55.
- MARTÍNEZ OTERO, J.M.: “El empleo de Twitter y Blogger para suscitar interés sobre el Derecho en estudiantes de la Comunicación”, en DELGADO GARCÍA, A.M. y BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coord.): *Uso de las TIC en la docencia del Derecho: aproximaciones docentes y metodológicas*, Huygens Editorial, Barcelona, 2014, pág. 191-196.
- NIETO ROJAS, P.: *La utilización de Twitter como herramienta docente: su aplicación al Grado de Relaciones Laborales y Empleo*, Lan Harremanak, núm. Extra 37, 2017, pág. 51-66, DOI: 10.1387/lan-harremanak.18417.
- ORTEGA GIMÉNEZ, A.: “Los mapas conceptuales como método de enseñanza en Derecho Internacional Privado”, en DELGADO GARCÍA, A.M. y BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coord.): *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho*, Huygens Editorial, Barcelona, 2017, pág. 315- 324.
- PICÓ I JUNOY, J., ADAN DOMENECH, F., CERRATO GURI, E. y CASANOVA MARTÍ, R.: “El aprendizaje del Derecho Procesal mediante noticias periodísticas”, en CASANOVA MARTÍ, R. y VILLÓ TRAVÉ, C. (Coord.): *Nuevos retos docentes en ciencias sociales y jurídicas*, Huygens Editorial, Barcelona, 2017, pág. 279-289
- RODRÍGUEZ CACHÓN, T.: “El uso de la plataforma virtual en la evaluación de la capacidad de relación de conceptos jurídicos con la realidad”, en DELGADO GARCÍA, A.M. y BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coord.): *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho*, Huygens Editorial, Barcelona, 2017, pág. 75-82.
- RUIZ-CORBELLA, M. y GALÁN, A.: *La visibilidad de las revistas científicas de educación en el entorno 2.0: el uso de las redes sociales*, Edetania: estudios y propuestas socio-educativas, núm. Extra 50, 2017, pág. 59-72.
- SERRANO ACITORES, A.: “Docencia, *praxis* jurídica y aplicaciones informáticas”, en DELGADO GARCÍA, A.M. y BELTRAN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coord.): *Uso de las TIC en la docencia del Derecho: aproximaciones docentes y metodológicas*, Huygens Editorial, Barcelona, 2014, pág. 151-164.



EL USO DE ESQUEMAS DE ORGANIZACIÓN EN LA DOCENCIA EN LÍNEA. UNA APLICACIÓN EN ASIGNATURAS DE DERECHO ADMINISTRATIVO

Ramon GALINDO CALDÉS
Profesor lector de Derecho Administrativo
Universitat Oberta de Catalunya

RESUMEN: La organización de la docencia en línea es una tarea compleja en tanto que implica la planificación exhaustiva de todas las actividades a realizar durante el semestre. En el modelo UOC, basado en las competencias y que tiene como núcleo la realización de diferentes actividades, el uso de esquemas de organización ayuda a estructurar los diferentes roles y responsabilidades del equipo docente y de los estudiantes, destacando los elementos que pueden ser claves en el desarrollo del semestre. En este trabajo se describe la aplicación de esquemas de organización en las asignaturas de Derecho Administrativo I y II del grado de Derecho de la UOC.

PALABRAS CLAVE: plan docente, coordinación docente, esquemas de organización

1. LA COORDINACIÓN DE LA ASIGNATURA

El Profesor Responsable de la Asignatura (PRA en adelante) en la UOC tiene como principales funciones, desde un punto de vista material, el diseño de la asignatura, garantizar su calidad y la coordinación del Profesorado Colaborador Docente (PDC en adelante). Para ello es fundamental diseñar un entorno de aprendizaje en el que los diferentes participantes –PRA, PDC y estudiantes– tengan una idea clara sobre cuál es su función en el sistema y cuáles son las reglas básicas de funcionamiento de la asignatura.

El modelo UOC se basó en un inicio en cinco elementos principales: la personalización, los docentes, la interactividad, los materiales didácticos y el sistema de evaluación continuada, para centrarse posteriormente en el aula virtual y actualmente en la flexibilidad y la participación de los estudiantes de forma más activa. Cómo se diseña el entorno de aprendizaje y cómo se facilita la interacción se convierte en clave para la tarea de organización de la asignatura por parte del PRA.

En este sentido, clarificar los aspectos organizativos ayuda tanto a PDC como a estudiantes a asimilar de forma rápida el sistema de funcionamiento diseñado para la asignatura, para centrarse en el proceso de aprendizaje. Se ofrece por tanto un instrumento útil



que permite establecer reglas claras, facilita un recordatorio de las fechas clave y *fija* durante todo el semestre los elementos que puedan ser problemáticos durante el curso.

2. ALGUNOS LÍMITES DEL PLAN DOCENTE COMO INSTRUMENTO DE ORGANIZACIÓN DE LA ASIGNATURA

El plan docente es el instrumento que recoge diferentes aspectos que describen la propia asignatura, la sitúan en el conjunto de los estudios de Derecho, y en los campos profesionales en los que se proyecta. El plan docente también establece cuáles van a ser las competencias –transversales y específicas– que se van a trabajar en la asignatura, así como los contenidos, divididos en módulos. Además, se describen los recursos con los que el estudiante va a poder contar durante el semestre (bibliografía, módulos, materiales, etc.). Otros dos elementos del plan docente son primordiales en el sistema UOC, como son la metodología y el sistema de evaluación. Ambos están ligados, ya que el método de trabajo –a través de actividades– determina como se va a realizar la evaluación.

Los alumnos de primer curso –y especialmente aquellos para los que tienen su primera experiencia en el aprendizaje en línea– afrontan un proceso de adaptación a un modelo nuevo, en el que deben asimilar, en un tiempo reducido, todos los elementos del sistema: el entorno (aula), con todos sus componentes (la propia aula, los recursos, los módulos, etc.); el sistema de aprendizaje basado en actividades; y las personas que le acompañarán y en transcurso del semestre (equipo docente). Se trata de mucha información en muy poco tiempo, en el que el estudiante deberá, en primer lugar, asimilar el contenido del plan docente, ya que en él se establecen las competencias y contenidos que debe incorporar para superar la asignatura, y el funcionamiento y sistema de evaluación de la misma. No es infrecuente que el estudiante tenga dudas, lagunas y descuidos que pueden tener efectos negativos en el transcurso del semestre. El equipo docente y su tutor le guiarán en el proceso, aunque es necesario poner a su disposición instrumentos que le ayuden a destacar los aspectos centrales del funcionamiento de la asignatura, ya que es muy probable que el estudiante no haya hecho una lectura minuciosa del plan docente.

También los estudiantes que ya han tenido la experiencia de otras asignaturas con el mismo sistema suelen hacer un estudio del plan docente que no es exhaustivo, o en muchos casos no consultan el plan docente, con lo que se pueden tener vicios adquiridos o formas de funcionamiento que no son las que el plan docente establece para la asignatura. Simplificar y destacar algunos elementos del plan docente deviene una estrategia que puede dar importantes frutos.

Finalmente, los PDC conocen el plan docente, ya que tienen la obligación a sujetarse a él en su tarea docente. Aun así, la experiencia docente y el intercambio de información con el resto de docentes –PRA y resto de PDC de la asignatura– hace que se adquiera un conocimiento sobre cuáles son los elementos que de forma recurrente aparecerán en cada semestre (dudas sobre evaluación, entrega de trabajos o desacuerdos respecto a las califica-



ciones durante la Evaluación Continua, entre otros). Tenerlos presentes desde un inicio y prevenir o minimizar su aparición puede ser una buena estrategia, aunque el plan docente tiene limitaciones para afrontar dichos problemas.

El plan docente es el documento fundamental en la asignatura, y como tal no puede ser sustituido por otros mecanismos que desvirtúen la concreción de sus contenidos. Ahora bien, debemos facilitar mecanismos que den una visión rápida de cuáles son las reglas fundamentales que han a regir la asignatura, independientemente que remitamos al plan docente como documento principal de determinación de las competencias y contenidos a desarrollar, y de la metodología y sistema de evaluación. El instrumento que aquí se propone tiene por tanto sentido como instrumento complementario del plan docente, como guía rápida de acceso a las reglas básicas de la asignatura.

3. SIMPLIFICAR LAS NORMAS Y DESTACAR LO PRIMORDIAL: EL USO DE ESQUEMAS DE ORGANIZACIÓN

Los esquemas de organización tienen en el marco de la asignatura dos funciones principales. La primera, ofrecer una visión general de todas las actividades programadas para todo el semestre, lo que permite al PDC y al estudiante planificar el esfuerzo necesario en cada momento. Esto se traduce en una enumeración cronológica de los momentos determinantes en el transcurso del semestre, con la indicación del día concreto de la actividad o fecha relevante a tener en cuenta, desde el inicio de semestre hasta la finalización del período de alegaciones a las pruebas de evaluación final. La segunda, sintetizar y resaltar aquellos aspectos que pueden ser críticos en el proceso de aprendizaje y/o evaluación, con lo que se hace un recordatorio tanto a PDC como a estudiantes. Las principales ventajas que se pretenden con el uso de los esquemas es el siguiente:

a) *Simplificar la información del plan docente.* El plan docente es el marco de referencia de la asignatura y, como ya hemos recalado, no puede ser sustituido por un esquema de organización. Pero éste instrumento puede ayudar a resaltar, por un lado, las fechas relevantes en el proceso de evaluación continua, evitando descuidos y una mala planificación por parte de los PDC y estudiantes. También ayuda a simplificar las reglas principales en lo que se refiere a clarificar la metodología docente y de evaluación de la asignatura.

b) *Clarificar roles.* Uno de los aspectos que suelen generar confusión entre los estudiantes es la presencia de dos tipos de docentes: PRA y PDC. Disponer de una información visual, clara y directa ayuda al estudiante a saber a quién dirigirse en cada momento y que funciones tiene cada uno de ellos.

c) *Mejorar la gestión de la asignatura.* Como ya se ha explicitado, la gestión y coordinación de una asignatura supone un esfuerzo de diseño y ejecución de las tareas encomendadas. A pesar de que en el plan docente ya se fija un calendario y el resto de contenidos de la asignatura, disponer de un esquema de organización ayuda a fijar ciertos aspectos que



deben tenerse en mente durante todo el semestre, y ayuda también al PDC a organizarse y hacer aportaciones en el aula de más valor. También ayuda a que cada uno de los PDC de una asignatura tenga claras sus responsabilidades, no sólo en lo que se refiere a la interacción con el estudiantes, sino también en lo referente a la preparación de guías de estudio, PAC, materiales, enunciados de PS y exámenes, etc.

d) *Mejorar la interacción con el estudiante.* Una parte importante de las consultas que reciben los PDC y PRA de los estudiantes son referentes a aspectos contenidos en el plan docente. Los mensajes se producen porque no se ha consultado el plan docente, no se ha comprendido bien o porque pueda haber alguna duda, generada por el funcionamiento en otras asignaturas. Aun siendo mensajes útiles en cuanto que aportan información útil, no suponen un valor añadido respecto al aprendizaje del estudiante. Es preferible que la tarea del PDC se centre más en los contenidos que en responder en dudas sobre cuestiones organizativas, por lo que disponer de información clara y sintética desde el principio puede ayudar a conocer desde el inicio del semestre el funcionamiento de la asignatura sin tener que recurrir al equipo docente.

4. INDICACIONES BÁSICAS PARA COLABORADORES DOCENTES Y ESTUDIANTES

Las normas que rigen la asignatura vienen determinadas en el plan docente, y afectan tanto a los PDC como a los estudiantes. Es el marco de referencia de la asignatura durante todo el semestre y por tanto fija las reglas de funcionamiento y comportamiento que deben guiar la asignatura. Los esquemas de organización ayudan a simplificar determinados aspectos del plan docente –sin sustituirlo– y también a mantener presentes durante todo el semestre las reglas principales y los aspectos que consideremos críticos o potencialmente problemáticos. En el caso que se describe aquí se han elaborado esquemas de organización en un conjunto de seis aulas, tres en Derecho Administrativo I y tres en Derecho Administrativo II (ambas en el grado de Derecho de la UOC), al frente de cada una de las cuales hay un PDC.



Esquema PDC

UOC Universitat Oberta de Catalunya

CALENDARI ORIENTATIU - Semestre 2017/2 (Febrer—Juliol)

03.525 DRET ADMINISTRATIU I

Publicar missatge de benvinguda al tauler. Haurà d'estar publicat per l'índex del semestre el propi 21 de febrer. És preferible que ho feu a mà, així quan accediran els estudiants a les solucions a l'índex disponible.

Reduir l'abandonament de PAC: La PAC 1 és el moment en el que es produeix un major abandonament de l'AC. Podem ser flexibles amb el lliurament, i enviar un missatge als que no han lliurat la PAC 1, donant-los l'oportunitat de fer-ho fins al dia abans de publicar les solucions.

PREPARACIÓ DELS ENUNCIATS: Al mateix temps que preparem la PAC 2, els enuncis els farem amb la PAC 3 i PAC 4. Les tres s'hauran de lliurar el 23 de març, per donar temps suficient als companys per preparar els enunciats de PS i exàmens. Les solucions a les PAC es poden lliurar el dia abans de que s'hagin de publicar a l'aula.

Proves de Síntesi
Clara
Exàmens
Mariona
13 D'ABRIL
Solucions enuncis com a molt tard el 20 de juny

RECORDEU!

- Hem de ser estrictes amb els terminis de lliurament, i tenir feixibilitat, de forma estereotípica, amb els casos justificats (o sobreenuncis).
- Intentem descarregar les PAC l'endemà de la data de lliurament, els estudiants veuen quan el professor baixa la seva PAC, i veuen de forma molt negativa que es fa i el darrer moment.
- Fer servir el PACtagi de forma regular. Fer facilitar la detecció, en les respostes s'ha d'eliminar tot el text, inclosos enuncis.
- Hem d'intentar fer un rebuig personalitzat als estudiants si el PAC. Podem fer servir frases ja fetes i modificar-les en funció de cada cas. Els estudiants ho agraeixen molt.
- Introduir comentaris al tauler quan publicarem les GES-PAC, qualitat, missatge de recomenar un parrel de dies abans del lliurament, etc.
- Intentar tenir cert abast en què tractar els conflictes, i recorre al professor responsable per tal de descobrir la possible tensió que es pugui generar per una diferència d'opinions.
- El lloc és un lloc on els estudiants discuteixen sobre diferents temes, però hem d'interferir si és necessari.
- Qualsevol tema d'actualitat es pot plantejar i aplicar de forma transversal a totes les solucions. Sentim-vos lliures per proposar, criticar o pensar de manifest qualsevol qüestió que considereu convenient.

Tota la documentació del curs estarà disponible a una CARPETA COMMONS de Google Drive (amb l'adreça de la UOC), en forma que estem versions, i tots disposen de tota la informació en tot moment.

FEBRER

- 21 Inici de curs
- 22 GES 1 (Laura)
- 28 PAC 1 (Laura)

MARÇ

- 21 Lliurament PAC 1
- 22 GES 2 (Mariona)
- 23 PAC 2, 3 i 4 (Mariona, Clara, Laura)
- 26 SolPAC 1 (Laura)

ABRIL

- 6 Qualificacions PAC 1
- 11 Lliurament PAC 2
- 12 GES 3 (Clara)
- 13 PAC 3 (Clara)
- 14 SolPAC 2 (Mariona)
- 24 Qualificacions PAC 2

MAGI

- 2 Lliurament PAC 3
- 3 GES 4 (Laura)
- 4 PAC 4 (Laura)
- 7 SolPAC 3 (Clara)
- 15 Qualificacions PAC 3
- 23 Lliurament PAC 4
- 28 SolPAC 4 (Laura)

JUNY

- 4 Qualificacions PAC 4
- 4 Nota Final AC

Equip de síntesi

- 14 (S) Mariona
- 16 (S) Clara
- 8 (S) Laura

Localització proves

- Mariona
- 16 Laura
- 20 Clara

JULIOL

- 2 Índex PS / EX
- 6-12 Revisions
- 7-15 Al·legacions

Esquema estudiant

UOC Universitat Oberta de Catalunya

CALENDARI ORIENTATIU - Semestre 2017/2 (Febrer—Juliol)

03.525 DRET ADMINISTRATIU I

l'Avaluació Contínua (AC) és la millor via per superar l'assignatura, atès que ens permet anar assimilant i consolidant els continguts i les competències, de forma contínua. Això ens posa en una bona posició, també, per superar sense dificultats la Prova de Síntesi.

Realitzar l'AC suposa, a més, un 60% de la nota final (El 40% restant és la Prova de Síntesi), en la que heu d'obtenir un 3,5 per superar l'assignatura.

Qui ens trobem a l'aula?

Estudiants

- Hem d'assimilar els continguts i les competències de l'assignatura
- Realitzar les activitats proposades (PAC)
- Professora col·laboradora
- Preparar les PAC i les correccions.
- Corregir PS i exàmens
- Revisi dubtes
- Orienta als estudiants sobre els continguts de l'assignatura.

Professor responsable

- Coordina totes les solucions de l'assignatura
- Supervisa els continguts
- Revisi dubtes sobre el funcionament de l'assignatura
- Revisi possibles desajustos

RECORDEU!

- Hem de ser estrictes amb el compliment dels terminis de lliurament, la presentació estereotípica suposa una "S" si hi ha qualsevol problema i ha de comentar amb el professor amb antelació.
- La nostra feina ha de ser prou original, de forma que serem estrictes amb el plagiat, ja sigui d'internet, de bibliografia, no citada o de company. Recordem que el plagiat implica una "D" en la PAC en qüestió i en el conjunt de l'AC.
- Hem de ser FORMALS i respectar les normes de presentació de les PAC, argumentar jurídicament i ser curiosos amb els aspectes formals.
- El lloc és a la vostra disposició per participar i copiar sobre diferents qüestions.
- Interesseu que l'aula, els recursos i les activitats proposades us siguin útils i interessants. És per això que són especialment benvinguts tots els suggeriments i comentaris que ens vulgueu fer arribar.

FEBRER

- 21 Inici de curs
- 22 GES 1
- 28 PAC 1

MARÇ

- 21 Lliurament PAC 1
- 22 GES 2
- 23 PAC 2
- 28 SolPAC 1

ABRIL

- 6 Qualificacions PAC 1
- 11 Lliurament PAC 2
- 12 GES 3
- 13 PAC 3
- 14 SolPAC 2
- 24 Qualificacions PAC 2

MAGI

- 2 Lliurament PAC 3
- 3 GES 4
- 4 PAC 4
- 7 SolPAC 3
- 15 Qualificacions PAC 3
- 23 Lliurament PAC 4
- 28 SolPAC 4

JUNY

- 4 Qualificacions PAC 4
- 4 Nota Final AC
- 4,8 Equip de síntesi
- 9 Proves de Síntesi i Exàmens

JULIOL

- 2 Índex PS / EX
- 6-10 Revisions
- 7-15 Al·legacions

Continguts de l'assignatura

- Formació històrica i concepte de Dret administratiu
- Organització administrativa
- Fons del Dret administratiu
- La parcel·la jurídica de l'Administració
- El procediment administratiu amb antelació
- Acte administratiu

Qualificacions

Per superar l'AC, s'han de presentar les 4 PAC i superar l'ítem 3. No es pot superar l'AC si es donen les següents situacions:

- Obtenir una "C", si en teniu una heu d'enfortir especialment, i compensar-la amb una "E".
- S'han de presentar totes les PAC. La no presentació o presentació estereotípica de només una PAC suposa una "N", per tant l'obligació de realitzar totes.
- Un mal ús del sistema (especialment plagiat o còpia entre companys), així com una PAC sense cap té els mínims acceptables, es penalitza amb una "D", el que suposa sortir de l'AC, l'obligació de realitzar l'examen.

Se trata de dos esquemas diferenciados en cada una de las asignaturas, uno para los PDC y otro para los estudiantes, en los que se incluyen diferentes indicaciones a tener en cuenta durante el semestre. Algunas indicaciones son comunes a los dos, como es la obligación de respetar el calendario que el PRA ha diseñado. Otras deben ir dirigidas específicamente a los colaboradores docentes, y a los estudiantes.

a) *Indicaciones organizativas comunes.* El periodo docente se organiza alrededor de cuatro bloques temáticos, tratados en seis módulos docentes. Las actividades tienen el mismo calendario, tanto para PDC como para estudiantes, aunque las tareas a realizar son diferentes. En el siguiente cuadro se resumen:

	PDC	Estudiantes
4 Guías de Estudio (GES)	Preparación	Estudio
4 Pruebas de Evaluación Continua (PAC)	Preparación	Realización de la PAC
4 Soluciones orientativas a las PAC (SolPAC)	Redacción de la PAC y de unas soluciones orientativas	Comprobación de forma conjunta con la evaluación y los comentarios del PDC
Aula de Síntesis	Resolución de dudas	Planteamiento de dudas
Pruebas de Síntesis (PS) y exámenes	Preparación de enunciados y corrección de las pruebas	Realización de la PS o examen
Revisiones	Resolución de revisiones	Solicitud de revisión de la prueba



b) *Indicaciones para los colaboradores docentes.* El colaborador docente tiene como funciones . El esquema recoge tareas relacionadas con la preparación de los materiales docentes (GES, PAC, SolPAC, Aula de Síntesis, enunciados de PS y exámenes, y revisiones), calendarizadas y que deben seguirse de forma puntual, en tanto que un retraso afecta a la programación prevista. Pero también recoge otro tipo de indicaciones que el PDC debe tener presentes de forma permanente y que afectan a la forma de gestionar el aula e interrelacionarse con los estudiantes. Éstos son los aspectos que se han destacado por tratarse de cuestiones que pueden ser problemáticas o que pueden distraer tanto al PDC como al estudiante del proceso de aprendizaje.

- Fomentar la Evaluación Continua, buscando que los estudiantes opten por éste sistema y no por la evaluación única, ya que se garantiza un mejor rendimiento y una mejor asimilación de las competencias y de los contenidos de la asignatura.
- Ser estrictos con los plazos de entrega de PAC, por una cuestión de igualdad entre todos los estudiantes, que deben tener la oportunidad de preparar sus trabajos disponiendo del mismo tiempo. Las excepciones deben tratarse como tales, deben tener una justificación y comportar una penalización en la calificación.
- También ser vigilantes con el posible plagio o copia entre compañeros, utilizando los instrumentos disponibles en el aula para ello, y detectando cualquier práctica que atente contra la regla fundamental que establece que los trabajos presentados deben ser fruto de un trabajo personal y original.
- Fomentar la interrelación personal con el estudiante, dando un retorno personalizado junto con las calificaciones, publicando recordatorios en el tablón y fomentando el debate en el aula a través del fórum, como espacio de intercambio entre los diferentes estudiantes del aula.
- Cuidar el buen clima entre los estudiantes y entre éstos y el propio PDC, informando y trasladando al PRA cualquier desacuerdo o conflicto que no pueda resolverse de forma satisfactoria en el marco del aula o de la interacción entre PDC y estudiante.

c) *Indicaciones para los estudiantes.* El esquema destinado a los estudiantes, salvo el apartado cronológico ya descrito, contiene partes diferentes del que hemos visto para los PDC. Se tratan en el esquema cinco tipos de contenido, que tienen finalidades diferentes:

- *Conveniencia de seguir la evaluación continua.* La información primera, la que encuentra el estudiante al comenzar a leer el esquema, es una muy breve justificación de porqué es recomendable que opte por la Evaluación continua: *La Evaluación Continua (EC) es la mejor vía para superar la asignatura, dado que nos permite ir asimilando y consolidando los contenidos y las competencias, de forma continuada. Esto nos pone en una buena posición, también, para superar sin dificultades la Prueba de Síntesis. Realizar la AC supone, además, un 60% de la nota final (El 40% restante es la Prueba de Síntesis, en la que se debe obtener un 3,5 para superar la asignatura).* Se insiste también en la necesidad de revisar el plan docente y de realizar las cuatro pruebas de evaluación continua.



- *Síntesis de contenidos.* Resumen muy sintético de los contenidos a tratar, que pueden ampliarse en el plan docente, y más en detalle en las Guías de Estudio (GES).
- *Calificaciones.* El sistema de calificación, y sobre todo las situaciones que suponen la imposibilidad de continuar en el sistema de evaluación continua (plagio, copia, pruebas de nivel deficiente o no presentación de alguna de ellas) son un motivo recurrente de dudas y de situaciones indeseadas, por desconocimiento o descuido. Destacarlas desde el principio ayuda a evitar que se produzcan en gran medida.
- *Clarificación de roles.* A menudo se produce una confusión con las funciones que desempeñan tanto PRA como PDC en el aula. El primero coordina el conjunto de la asignatura, supervisa contenidos y resuelve dudas sobre el funcionamiento de la asignatura y también los posibles conflictos que puedan surgir, mientras que el segundo prepara las pruebas –de evaluación continua y finales–, las corrige, resuelve dudas y orienta al estudiante en su proceso de aprendizaje. El esquema en este sentido es muy gráfico, claro y útil.
- *Recordatorio de temas relevantes.* Algunos temas son recurrentes en cada semestre, y en gran medida pueden provocar problemas, por lo que se destacan desde un principio para que sean especialmente observados:
 - Ser estrictos en el cumplimiento de los plazos de entrega.
 - Advertencia sobre el plagio o la copia entre compañeros.
 - Necesidad de ser formales con las normas de presentación de las PAC.
 - Incentivar la participación en el fórum.
 - Animar a formular observaciones y propuestas críticas.

5. CONCLUSIONES

Como hemos visto, la tarea de planificación de una asignatura en línea –especialmente cuando comprende varias aulas– exige de un esfuerzo de planificación, de coordinación y de identificación de aspectos críticos, que deben ser abordados desde el inicio del semestre. Los esquemas de organización pueden ser un instrumento útil para simplificar y destacar determinados aspectos relevantes y/o potencialmente críticos en el transcurso del semestre. Suponen un esfuerzo inicial para el PRA, pero pueden aportar mayor claridad en las reglas y una mayor concentración de PDC y estudiantes en el propio proceso de aprendizaje, dejando los aspectos organizativos y de reglas de funcionamiento en un segundo plano. La fijación de los aspectos clave en los esquemas de organización puede hacer que la interrelación entre PDC y estudiantes, y entre los propios docentes, se concentre en mayor medida en aspectos de mayor valor añadido para el propio proceso de aprendizaje.



NUEVAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LAS METODOLOGÍAS DOCENTES EN LAS CIENCIAS JURÍDICAS: ENTRE LA INNOVACIÓN Y LA ESCASEZ DE MARGEN DE DISCRECIONALIDAD

Guillermo SÁNCHEZ-ARCHIDONA HIDALGO
Área de Derecho Financiero y Tributario
Universidad de Málaga

RESUMEN: Centrados en la rama del Derecho Financiero y Tributario, se va a reflexionar sobre la dificultad que existe para introducir metodologías docente innovadoras en un campo tan clásicamente dogmático y caracterizado por la impartición de clases magistrales. Para ello, en este estudio se hace hincapié en las siguientes ideas: primera, la encrucijada en la que se encuentra el Derecho Financiero y Tributario en materia de innovación docente después de varios años de máxima expansión de dicho fenómeno, haciendo un balance entre la necesidad existente y la (casi) imposibilidad a la hora de introducir nuevas metodologías o experiencias innovadoras, lo que pone en tela de juicio el cumplimiento de los objetivos establecidos en el EEES; segunda, se exponen otras experiencias innovadoras llevadas a cabo dentro de nuestro área de conocimiento, como la posibilidad de introducir el Programa de Ayuda a la Declaración de la Renta (PADRE) y el Programa Renta Web como herramienta didáctica en la enseñanza de la parte especial del Derecho Financiero y Tributario, y la implementación de un consultorio virtual basado en *e-learning* como actividad complementaria para la mejora de las competencias en el ámbito tributario dentro del conocido EEES; y tercero, se realizan una serie de reflexiones sobre las alternativas existentes y, especialmente, se valora la capacidad de innovación en las asignaturas impartidas en relación con el Derecho Financiero y Tributario y el escaso margen de discrecionalidad existente.

PALABRAS CLAVE: Derecho Financiero y Tributario; Experiencias docentes en Ciencias Jurídicas; Consultorio fiscal virtual; Programa PADRE

1. INTRODUCCIÓN

Por todos es sabido que la innovación docente está a la orden del día. Como también es cierto que no siempre es una tarea fácil llevar a cabo nuevas iniciativas y metodologías que supongan algo nuevo con respecto a lo que se viene experimentando.

En diversas ramas de conocimiento la innovación docente es una herramienta diaria de la que se obtienen dosis elevadas de rédito; principalmente, aquellas relacionadas con la enseñanza a nivel elemental o medio o, cambiando de tercio, las Ciencias de la Tecnología, campo en el que la innovación y los avances tecnológicos hacen prácticamente imperativo el progreso.



Sin embargo, existen ciertas ramas y áreas de conocimiento en las que no es fácil llevar a cabo nuevas metodologías y experiencias docentes innovadoras; ni en términos de esfuerzo profesor-alumno ni en términos resultados, como es el caso de las Ciencias Jurídicas.

En este contexto, centrados en la rama del Derecho Financiero y Tributario –aquella rama del Derecho Público que disciplina la actividad financiera de los Entes públicos, esto es, la actividad encaminada a la obtención, gestión y gasto de los recursos necesarios para atender la satisfacción de las necesidades colectivas, teniendo la disciplina por tanto por partes claramente diferenciadas: los ingresos públicos y los gastos públicos– se va a reflexionar, por un lado, sobre la dificultad que existe para la innovación docente en un campo tan clásicamente dogmático y caracterizado por la impartición de clases magistrales y, por otro lado, si hay un margen de discrecionalidad lo suficientemente amplio para introducir, con resultados significativos, metodologías docentes innovadoras.

Para ello, en este trabajo se hará hincapié en las siguientes ideas.

Primero, la encrucijada en la que se encuentra el Derecho Financiero y Tributario en materia de innovación docente después de varios años de máxima expansión de dicho fenómeno, haciendo un balance entre la necesidad existente y la (casi) imposibilidad a la hora de introducir nuevas metodologías o experiencias innovadoras, lo que pone en tela de juicio el cumplimiento de los objetivos establecidos en el EEES.

Segundo, se realiza una sucinta mención a otras experiencias que pueden considerarse innovadoras dentro de nuestro área de conocimiento, como son, entre otras: por un lado, la posibilidad de introducir el Programa de Ayuda a la Declaración de la Renta (PADRE) y el Programa Renta Web como herramienta didáctica en la enseñanza de la parte especial del Derecho Financiero y Tributario en la Universidad de Málaga (impartido en tercero de Grado en Derecho y en cuarto de Doble Grado Derecho y Administración y Dirección de empresas); y por otro, la implementación de un consultorio virtual basado en *e-learning* como actividad complementaria para la mejora de las competencias en el ámbito tributario dentro del conocido EEES.

Dentro de estas dos experiencias, la primera de ellas ya se ha desarrollado en dos cursos consecutivos (2015/2016 y 2016/2017), con resultados satisfactorios; y la segunda experiencia se está desarrollando actualmente dentro del Proyecto de Innovación Educativa (PIE 17-061) financiado por la Universidad de Málaga titulado «Implementación de un consultorio virtual basado en el *e-learning* para la innovación y mejora en la adquisición de competencias en el ámbito tributario», del que ya se empiezan a ver atisbos de ciertos resultados.

Tercero, se realizan una serie de reflexiones sobre las alternativas existentes y, especialmente, se valora la capacidad de innovación en las asignaturas impartidas por el área de Derecho Financiero y Tributario y el escaso margen de discrecionalidad existente. Dicho esto, se expondrán diversas opciones existentes, con sus ventajas e inconvenientes, en las que conviene avanzar para adaptar el entorno de aprendizaje –ya sea físico o virtual– a la enseñanza que demandan los estudiantes y a la del propio siglo XXI, y esa enseñanza debe



pasar por incentivar a los alumnos a que vayan más allá del estudio preciso de una prosa escrita en negro sobre blanco y valoren la fluidez de conceptos y la relación de los mismos. Asunto para el que la innovación docente en Ciencias Jurídicas sí tiene mucho que decir, y debe ser a través de la reflexión y el sosiego donde deben encontrarse nuevos campos de actuación.

Eso sí, todas estas nuevas iniciativas deben ser eficientes en términos de esfuerzo profesor-alumno y eficaces en los resultados. Como dijo DRUCKER, considerado el «padre de la administración y la gestión» en el siglo XX, «La prueba de una innovación no es su novedad, ni su contenido científico, ni el ingenio de la idea... es su éxito en el mercado»¹. Así es, todas estas iniciativas, por muy loables que sean, deben responder a criterios de eficacia y eficiencia, y ello no puede ser probado de mejor forma que a través de un progreso fehaciente y demostrable de los estudiantes, que son, en definitiva, el medio a través del cual se pone en práctica la valía de un nuevo método o experiencia docente.

2. EXPERIENCIAS DESARROLLADAS Y POR DESARROLLAR EN DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO, PARTE GENERAL Y PARTE ESPECIAL

En el Derecho Financiero y Tributario nos encontramos con una rama compleja y distinta frente al resto de ramas del ordenamiento, lo que supone en la mayoría de ocasiones un añadido de dificultad a la hora de enseñar en las aulas, ya que los alumnos no están familiarizados con unos términos en gran parte distintos de los que han venido estudiando. Es por ello por lo que, como argumenta el profesor HINOJOSA TORRALVO «el objetivo del estudio del Derecho Financiero ha de ser el de analizar y mostrar cómo son en cada momento las relaciones entre la Hacienda Pública y los ciudadanos, sean sujetos pasivos y obligados tributarios, o adopten cualquiera otra posición subjetiva ante aquella»².

De este modo, se han desarrollado experiencias tanto en el área de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Málaga como en otras Facultades de Derecho que dan buena cuenta de ello.

En primer lugar, en el marco de la asignatura «Derecho Financiero II» (parte especial) de la docencia impartida en Doble Grado en Derecho y Dirección y Administración de Empresas en la Universidad de Málaga, se llevó a cabo durante el curso 2016/2017 una experiencia práctica en las aulas totalmente innovadora en el campo de las Ciencias Jurídicas: se ha utilizado el Programa «Renta web» de la Agencia Tributaria en la enseñanza del

1 Cfr. DRUCKER, F., *La nueva sociedad*, 1950.

2 Cfr. HINOJOSA TORRALVO, J.J., «Bases para el análisis de las relaciones entre la Hacienda Pública y los ciudadanos» en AA.VV., *Persona y Estado en el umbral del siglo XXI*, Ediciones Universidad de Málaga, 2001, p. 406.



Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (IRPF), en un intento de promover el acercamiento de los alumnos a la realidad práctica de dicho Impuesto y abandonar los clásicos «simuladores» en su aprendizaje³.

Así, los objetivos que se esperaban en el desarrollo de esta experiencia se dividían en dos partes: por un lado, aquellos que guardaban relación con los avances o beneficios para los estudiantes; y, por otro lado, aquellos que aportaban al docente un apoyo en su labor de transmitir los conocimientos.

Situados en los primeros, los objetivos son los siguientes:

1) Que los alumnos aprecien desde el primer momento cómo es una liquidación real del IRPF.

2) Estimular el aprendizaje en tanto en cuanto ellos quieren ver materializados sus conocimientos teóricos en la realidad práctica.

3) Familiarizarlos con una herramienta sencilla y que (presumiblemente) deberán utilizarla a lo largo de su vida laboral.

4) Trasladarle a los alumnos que lo aprendido en clase tiene un reflejo práctico directo en su día a día.

5) Favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes, por cuanto ellos irán aprendiendo a manejarlo simultáneamente a su explicación.

Situados en los segundos, los objetivos son los siguientes:

1) La flexibilización de la tarea docente y el apoyo tecnológico a la misma.

2) El desarrollo de una experiencia única que puede traer consigo resultados sorprendentes y puede contribuir en el futuro a lograr mejores experiencias.

Dicho esto, la experiencia resultó ampliamente satisfactoria, como así se corroboró por parte de los propios estudiantes mediante la realización de encuestas de satisfacción⁴.

3 Una versión anterior de esta experiencia puede verse en SÁNCHEZ-ARCHIDONA HIDALGO, G., «El Programa de Ayuda a la Declaración de la Renta (PADRE) como herramienta didáctica en la enseñanza de la parte especial de Derecho Financiero y Tributario», *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 13, 2016, pp. 19-30.

4 En nuestro intento de contrastar lo descrito *supra*, realizamos una encuesta entre los 74 alumnos de la asignatura de Derecho Financiero II del Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas sobre la experiencia de utilizar el programa «Renta web» como herramienta didáctica y comprobar así la opinión de los alumnos, formulándoles en formato papel la siguiente cuestión: «¿Cree usted que la utilización práctica del Programa «Renta web» ha contribuido a un mejor aprendizaje práctico del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas?». Así, las respuestas posibles fueron «Sí»; «No»; e «Indiferente», trayendo como resultado que un 98 por ciento de los encuestados respondiese «Sí» y un dos por ciento «Indiferente», que lo representamos gráficamente a continuación. *Vid.*



En segundo lugar, actualmente se está desarrollando otra experiencia un tanto innovadora: la implementación de un consultorio fiscal virtual, también adscrito al área de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Málaga mediante 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», coordinado por el profesor CRUZ PADIAL, del que ya se empiezan a ver atisbos de ciertos resultados.

La presentación de este proyecto surge de la inquietud de un grupo de profesores del Área muy sensibilizados en la mejora de nuestra práctica docente en la necesidad de acercar los problemas de la realidad social al ámbito universitario. El perfil investigador de nuestro equipo docente centrado en temas de desarrollo sostenible, responsabilidad social de la empresa y de las Administraciones Públicas, ética fiscal y políticas públicas con perspectivas de género, nos lleva a coincidir en el deseo de trasladar a nuestro alumnado el potencial que representa el nuevo modelo económico y social sostenible.

Por ello, teniendo en cuenta que algunas de las líneas prioritarias de esta convocatoria buscan fomentar, tanto nuevos métodos e instrumentos de evaluación de competencias, como aspectos prácticos de las asignaturas e integración de las TIC y del Campus Virtual, se presentó una oportunidad de poner en marcha estas nuevas prácticas y metodologías docentes para alcanzar los objetivos que se pretenden con este proyecto.

Así, se pretenden los siguientes objetivos:

1) Facilitar al alumno la toma de contacto con problemas tributarios actuales que habrán de resolver con las formas propias de un consultorio fiscal utilizando, no enunciados concretos sino situaciones reales, que servirá para iniciar a los alumnos en la función, finalidad y objetivos de la Clínica Jurídica que está previsto crear en la Facultad de Derecho.

2) Hacer partícipes a los alumnos de una visión positiva del tributo y de la Hacienda Pública, inculcándoles el rechazo de cualquier tipo de asesoramiento o conducta que suponga una vulneración de la legalidad o un abuso del Derecho.

Así las cosas, además de las anteriores, en el Área de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Málaga se están llevando a cabo otras experiencias e iniciativas al respecto; principalmente están en auge la impartición de asignaturas en inglés o la consecución de una mayor confluencia entre la investigación del docente y que la materia a impartir se ajusten a sus líneas principales de investigación.

para más detalles SÁNCHEZ-ARCHIDONA HIDALGO, G., «La innovación docente en Derecho Financiero y Tributario: una experiencia práctica en las aulas a través del programa «Renta web» en AA.VV. *Buenas prácticas de innovación docente (IV)*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de San Jorge, Zaragoza, 2018.



Una de ellas ha sido objeto de reflexión por parte del profesor GUTIÉRREZ BENGOCHEA aludiendo a la necesidad o, al menos, a la recomendación, de la impartición de una asignatura como Fiscalidad Internacional o Derecho Fiscal Internacional en lengua inglesa⁵, habida cuenta de que los conceptos que se manejan emanan, principalmente, en un ámbito europeo y en aquella lengua y los principales procedimientos a nivel tributario internacional que se dilucidan utilizan el inglés como lengua madre⁶.

Además, la mayor parte de los conceptos que hemos incorporado a nuestra normativa, por ejemplo, el «conflicto en la aplicación de la norma tributaria», antiguo «fraude de ley», emana de la concepción anglosajona «*tax elusión*» o «*tax avoidance*» y, por otro lado, hemos incorporado gran parte de los anglicismos, como «*treaty shopping*»⁷ a nuestra jerga tributaria habitual, por lo que cobra cierto sentido visualizar la asignatura, aunque no en su totalidad, sí parcialmente en inglés.

En tercer lugar, hay que hacer referencia a otras experiencias que se han venido desarrollando en nuestra disciplina, especialmente durante desde el año 2009; muchas de ellas coincidiendo con la implantación del conocido Plan Bolonia; un tiempo que ha sido aprovechado con excelente acierto por parte de los académicos para cuestionarse los cimientos de la enseñanza universitaria y proponer soluciones al respecto.

Al mismo tiempo, las nuevas metodologías docentes se han ido incorporando con la adaptación definitiva a nuevas herramientas virtuales de apoyo a la docencia y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como las conocidas plataformas de interacción profesor-alumno («plataformas virtuales»), siendo precisamente estas las primeras experiencias que se han recogido en negro sobre blanco y que ocuparon gran parte de los estudios en los inicios del auge de la innovación docente.

Las clínicas jurídicas también han ocupado gran parte de la prosa de nuestros académicos⁸. En palabras de BONET SÁNCHEZ y ALGUACIL MARÍ, «constituyen una forma de enseñar a los estudiantes de Derecho actuando con clientes y casos reales (como los «paciente» del profesional médico), poniendo en práctica los conocimientos previa-

5 Cfr. GUTIÉRREZ BENGOCHEA, M., «La introducción del inglés en la explicación de las asignaturas del Grado en Derecho en España: especial referencia a la asignatura de Derecho Financiero y Tributario impartida en la Facultad de Derecho de Málaga», *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 14, 2016, pp. 75-83.

6 A un nivel más general, dentro de la iniciativa de elaboración de programas e impartición de asignaturas en inglés, se está desarrollando un Proyecto de Innovación Educativa (PIE 17-119) financiado por la Universidad de Málaga «Impartición de asignaturas en inglés en la Facultad de Derecho: Diseño y desarrollo de programaciones docentes», coordinado por el prof. José Manuel Cabra Apalategui.

7 Conocido como «mercadeo de tratados», es una técnica de planificación fiscal indebida que tiende a buscar el convenio fiscal más favorable para los entes interesados retorciendo las normas tributarias y quebrantando su espíritu y finalidad.

8 También conocidos como «laboratorios jurídicos».



mente adquiridos en niveles inferiores de la titulación (*learning by doing*) y desarrollando competencias y habilidades que le serán exigidas en su futuro desenvolvimiento profesional y para las que no ha tenido un entrenamiento adecuado en las aulas...»⁹.

Es decir, iniciativas que pretenden que el alumno se enfrente a casos prácticos similares a los que tendrá que hacer frente en la actividad profesional diaria (en el caso, por supuesto, del ejercicio de la abogacía), fomentando el aprendizaje colaborativo y solventar determinadas problemáticas que se serán frecuentes en su devenir diario.

Así, los alumnos de las Facultades de Derecho de toda España han visto como realizan determinadas prácticas internas en forma de simulaciones jurídicas o enmarcadas dentro de estas clínicas jurídicas en la que la resolución de casos y conflictos reales les aporta una nueva perspectiva en su aprendizaje, tan demandada por parte de los estudiantes.

Íntimamente relacionado con las clínicas jurídicas está el llamado «aprendizaje cooperativo» y las distintas modalidades en las que se puede subdividir, llevadas a cabo en diversas facultades de Derecho de nuestro país. Entre otros, los profesores AGUILAR RUBIO, GIMÉNEZ LÓPEZ y LUQUE MATEO definen el aprendizaje cooperativo como «una situación de enseñanza-aprendizaje en la que los/las estudiantes pueden conseguir sus resultados sí y sólo sí los demás que trabajan con ellos y ellas consiguen también los suyos»¹⁰, pudiéndose desarrollar a través de métodos grupales tales como el «puzzle de Aronson»¹¹ para su puesta en desarrollo.

9 Cfr. BONET SÁNCHEZ, M.P., y ALGUACIL MARÍ, P., «Combinación de estrategias y metodologías para un aprendizaje efectivo del Derecho Tributario: clínica jurídica, ABP, formación a la carta y tics» en AA.VV., *VI Jornada metodológica de Derecho financiero y tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Documentos del Instituto de Estudios fiscales, núm. 30, 2009, pp. 65 y ss.

10 Cfr. AGUILAR RUBIO, M., GIMÉNEZ LÓPEZ, L.A., y LUQUE MATEO, M.A., «El aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario en el marco del EEES: experiencias desde la Universidad de Almería (I)», en AA.VV., *VI Jornada metodológica de Derecho financiero... op. cit.*, p. 100. También se ha utilizado la denominación de «aprendizaje grupal», con las mismas características. Vid. al respecto Díaz Gómez, M.J., Estudio de un método confrontativo y grupal para su aplicación a las enseñanzas de Grado en Derecho», *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 14, 2016, pp. 60-74.

11 Como explican los autores: «La idea central de esta propuesta consiste en subdividir la clase en equipos de trabajo denominados *grupos puzzle*. Si se va a tratar el tema de los principios presupuestarios, por ejemplo, que consta de seis epígrafes, cada uno de los componentes del equipo elige y se hace responsable de un principio específico (el de anualidad, *v. gr.*), con lo que se constituye un nuevo equipo integrado denominado *grupo de investigación*, compuesto por cada una de las personas de los grupos puzzles que han elegido ese mismo principio presupuestario, denominado *subtema*. Una vez elaborado el subtema, los miembros del grupo de investigación vuelven a su grupo puzzle para exponerlo y recibir la información de los demás principios presupuestarios del resto de sus compañeros y compañeras, de manera que la totalidad del trabajo estará condicionado por la mutua cooperación y responsabilidad entre los miembros de los grupos puzzle» (*Ibid.* p. 102).



También, este asunto se relaciona en cierta medida con el llamado aprendizaje por el «método del caso» ya que, en definitiva, los alumnos sometidos a un aprendizaje grupal deberán solventar, conjuntamente, un caso práctico que les servirá para aplicar la teoría previamente estudiada y ver cómo ello tiene una verdadera aplicación práctica, más si cabe en una materia como el Derecho Financiero y Tributario, que los alumnos ven algo lejana debido a su complejidad y la dificultad de un aprendizaje y la comprensión de la parte teórica se afianza necesariamente a través de la parte especial (Derecho Financiero II) y a través, también, de las asignaturas en la que se impartan procedimientos tributarios.

Como dice el profesor COLAO MARÍN, «... Trabajar según el método del caso es especialmente útil en Derecho Tributario, porque permite la adquisición de conocimientos de mejor forma que el estudio en abstracto, añade la práctica al mero conocimiento, permite ceñir dicha adquisición de conocimientos y habilidades a las necesidades de casos reales y minimiza, casi borra, la posibilidad de que se separen los requerimientos de aprendizaje de las necesidades cuya cobertura demanda la sociedad»¹².

Así, se han desarrollado muchas experiencias en los últimos años en la rama de Derecho Financiero y Tributario y con resultados satisfactorios, aunque no por ello debemos conformistas ni que ello nos prive de ser racionales: son experiencias muy satisfactorias y enormemente meritorias ya que el margen de invención de nuevas experiencias y metodologías en una materia tan compleja como el Derecho Financiero y Tributario es muy escaso y de ahí nace la necesidad de ser ensalzadas, como también va de suyo la puesta en práctica por parte de los académicos.

3. CONCLUSIONES

Tras un recorrido medianamente representativo de las experiencias llevadas a cabo en Derecho Financiero y Tributario, hay que discernir si, atendiendo a las mismas, a sus resultados y a los medios disponibles en innovación docente existe un margen de discrecionalidad lo suficientemente amplio como para aventurarse a idear nuevas iniciativas que, en definitiva, procuren unos resultados satisfactorios.

Los estudiantes de Grado relacionados con las disciplinas jurídicas, a nivel general, demandan una mayor conexión con el ejercicio profesional y con un enfoque del Derecho que refleje con la mayor exactitud posible los problemas que se irán encontrando en su día a día; ya opten por una u otra salida profesional.

12 Cfr. COLAO MARÍN, P., «La enseñanza y aprendizaje del derecho tributario en administración y dirección de empresas: competencias, contenidos y referencia a la importancia del método del caso», *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 12, 2015, p. 80.



Esta gran demanda (parcialmente insatisfecha) ha sido paliada con laboratorios o simulaciones jurídicas a fin de acercar al alumno el día a día en un juzgado y la llevanza de un caso y su defensa ante un tribunal. Sin embargo, a día de hoy queda obsoleto. Las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías y los perfiles tan diversos de los estudiantes deben hacernos ir un paso más allá, siempre siendo conscientes de la financiación disponible y de los medios materiales y humanos a disposición del docente; lo cual no siempre es fácil debido al número de horas de preparación de la actividad que, posteriormente, no se ve recompensado en todos los casos.

Aunque es cierto que, parece, en las Ciencias Jurídicas, una vez superadas las iniciativas iniciales que tuvieron lugar con el auge de la innovación docente, el margen de discrecionalidad no es demasiado amplio.

El alumno debe conocer un sistema jurídico en su conjunto y para ello necesita obligatoriamente un aprendizaje teórico que no puede ser sustituido por ejercicios prácticos, ya que los conocimientos mínimos deben ser impartidos por un profesor a través de una clase magistral, sin que ello sea óbice para considerar que puedan reforzarse dichas experiencias a través de casos o experiencias prácticas.

Ese conocimiento necesario e imprescindible de, al menos, el ordenamiento jurídico español, requiere una dedicación y necesariamente que el aprendizaje provenga de una explicación teórica del profesor, es decir, mediante la impartición de clases magistrales.

Prima facie, la innovación en este campo no resulta fácil; al menos en lo relativo a la parte general de las asignaturas, ya que asientan las bases de la materia para proceder en la parte especial a abordar otro tipo de cuestiones algo más complejas.

No obstante, atendiendo a las experiencias ya desarrolladas, quizás los avances en las herramientas tecnológicas deban tenerse especialmente en cuenta para introducirlos en la impartición de dichas clases magistrales.

Tender más a una mayor especialización en niveles de posgrado puede ser la solución más factible y deseable; donde las metodologías innovadoras docentes cobren cierto sentido, más que en las aulas del Grado en Derecho, en las que se imparten materias de contenido profundamente teórico que, además, a nuestro parecer, debe ser así, ya que los estudiantes que serán juristas en unos años deben conocer inexorablemente un gran marco teórico que no puede ser sustituido.

Hay que ser pragmáticos; las Ciencias Jurídicas no gozan de un margen de discrecionalidad tan amplio como otras disciplinas en las que poder hacer diversos experimentos pretendiendo obtener resultados satisfactorios. Es que, quizás, se debe pensar que existen ramas y áreas de conocimiento en las que no es incluso ni deseable que se innove en exceso, porque la propia asignatura y los propios estudiantes deben conocer un contenido teórico que debe ser transmitido de manera irrenunciable, y quizás este tipo de innovaciones deban ser llevadas a cabo en niveles de enseñanza superiores, dirigidos a estudiantes de posgrado y doctorado.



La innovación docente en general se encuentra en un punto de ebullición, no obstante, en las Ciencias Jurídicas no se puede decir lo mismo. Dicho esto, urge repensar la necesidad de pretender encajar ciertas metodologías innovadoras propias de otras disciplinas en ramas como el Derecho, que por su propia idiosincrasia tienen una serie de particularidades que la hacen ciertamente reacia a cambios de gran envergadura.

En este sentido hay que destacar la labor de todos los docentes que, sabiendo la dificultad de hallar nuevas experiencias, las han llevado a cabo y puesto en práctica, puesto que es notorio y fehaciente que el grado de dificultad que ello entrañaba era francamente superior al de otras disciplinas.

Así, ha llegado el momento de repensar la innovación docente en las Ciencias Jurídicas, a fin de obtener resultados que tengan un éxito notable en el «mercado».

4. BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR RUBIO, M., GIMÉNEZ LÓPEZ, L.A., Y LUQUE MATEO, M.A.: *El aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario en el marco del EEES: experiencias desde la Universidad de Almería (I)*, en AA.VV., *VI Jornada metodológica de Derecho financiero y tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Documentos del Instituto de Estudios fiscales, núm. 30, 2009
- BERNARD SEGARRA, L., Y BUIGUES OLIVER, G.: *Las nuevas metodologías en la enseñanza del Derecho: una experiencia práctica en el campo del derecho romano*, Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, núm. 9, 2014
- BONET SÁNCHEZ, M.P., Y ALGUACIL MARÍ, P.: "Combinación de estrategias y metodologías para un aprendizaje efectivo del Derecho Tributario: clínica jurídica, ABP, formación a la carta y tics" en AA.VV., *VI Jornada metodológica de Derecho financiero y tributario Jaime García Añoveros. La calidad jurídica de la producción normativa en España*, Documentos del Instituto de Estudios fiscales, núm. 30, 2009
- CASTAÑOS CASTRO, P., Y GARCÍA ALGUACIL, M.J.: "Una alternativa para el Grado en Derecho" en AA.VV. *Presente y futuro de la docencia universitaria*, Educación Editora, Madrid, 2016
- CASTILLA BAREA, M.: *Una experiencia de sincretismo metodológico en la enseñanza del Derecho civil*, Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, núm. 16, 2017
- COLAO MARÍN, P., *La enseñanza y aprendizaje del derecho tributario en administración y dirección de empresas: competencias, contenidos y referencia a la importancia del método del caso*, Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, núm. 12, 2015
- CRUZ PADIAL, I.: *La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario: problemáticas en su configuración y una especificación para el Grado de Derecho en la Universidad de Málaga*, Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, núm. 15, 2017
- DÍAZ GÓMEZ, M.J.: *Estudio de un método confrontativo y grupal para su aplicación a las enseñanzas de Grado en Derecho*, Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, núm. 14, 2016



DRUCKER, F.: *La nueva sociedad*, 1950.

GUTIÉRREZ BENGOCHEA, M.: *La introducción del inglés en la explicación de las asignaturas del Grado en Derecho en España: especial referencia a la asignatura de Derecho Financiero y Tributario impartida en la Facultad de Derecho de Málaga*, Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, núm. 14, 2016

HINOJOSA TORRALVO, J.J.: "Bases para el análisis de las relaciones entre la Hacienda Pública y los ciudadanos" en AA.VV., *Persona y Estado en el umbral del siglo XXI*, Ediciones Universidad de Málaga, 2001

ÍÑIGO, E., Y SÁNCHEZ-OSTIZ, P.: *Sobre el uso del método inductivo en la enseñanza del Derecho (penal)*, Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, núm. 9, 2014

MAYORGA TOLEDANO, M.C.: *Integrating e-learning activities in the teaching and learning of banking and securities market law*, Revista de Educación y Derecho, núm. 1, octubre 2009-marzo 2010.

MUÑOZ CATALÁN, E.: *Metodologías activas para un aprendizaje del Derecho romano basado en problemas: herencia, dote y régimen económico del matrimonio romano*, Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, núm. 8, 2013

RÍOS CORBACHO, J.M.: *Sobre la metodología y herramientas en la enseñanza del moderno Derecho Penal*, Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, núm. 6, 2012

RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, A.: *La enseñanza del Derecho procesal a través de la literatura: el honor perdido de Katharina Blum, de Heinrich Böll*, Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, núm. 9, 2014

SÁNCHEZ-ARCHIDONA HIDALGO, G.: *El Programa de Ayuda a la Declaración de la Renta (PADRE) como herramienta didáctica en la enseñanza de la parte especial de Derecho Financiero y Tributario*, Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, núm. 13, 2016

"La innovación docente en Derecho Financiero y Tributario: una experiencia práctica en las aulas a través del programa «Renta web»" en AA.VV. *Buenas prácticas de innovación docente (IV)*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de San Jorge, Zaragoza, 2018

ZAMORA ROSELLÓ, M.R.: *La docencia en las disciplinas jurídicas a través de las presentaciones 20x20*, Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, núm. 10, 2014



PLATAFORMAS VIRTUALES Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES



CAPÍTULO 1

LA UTILIDAD DEL BLOG EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE DISCIPLINAS JURÍDICAS: SU EMPLEO EN EL ÁMBITO DEL DERECHO TRIBUTARIO

Dr. José Antonio CHAMORRO y ZARZA
Universidad de Salamanca

Dra. Ana María LÓPAZ PÉREZ
Florida Universitaria (Centro universitario adscrito a la Universitat de València)
Universitat Oberta de Catalunya

RESUMEN: El blog, también conocido como bitácora, es en la actualidad un medio usual para dar a conocer a los internautas por parte de su autor aquellos temas por los que muestra un interés particular. A esto cabe añadir también el importante papel que pueden desarrollar en la transmisión de opiniones y debate sobre aquellas cuestiones que susciten interés y que integran el contenido del mismo. Partiendo de esta premisa, es claro que entre los diferentes instrumentos que facilitan las TIC, el blog se ha convertido en un instrumento interesante para la enseñanza-aprendizaje en todos los campos educativos y en especial en el universitario. Ahora bien, es necesario determinar el interés que puede tener el empleo de este medio en función de las disciplinas en las que se aplicará y, naturalmente, el alcance que ha de tener en su uso. El objeto de este trabajo es, precisamente, poner de manifiesto el grado de utilidad de un blog en el proceso de enseñanza-aprendizaje de disciplinas jurídicas en el ámbito universitario y, en particular, del Derecho Tributario.

PALABRAS CLAVE: TIC; blog; educación superior; Derecho Tributario; enseñanza-aprendizaje

1. INTRODUCCIÓN

La adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) ha supuesto un avance indudable, propiciando también la introducción de cambios en los métodos didácticos tradicionales. La mera adquisición de conocimientos teóricos da así paso a una concepción más amplia cuyo objetivo final es que el alumno adquiera no sólo conocimientos sino también competencias, es decir, ciertas destrezas, aptitudes y actitudes en la resolución de los problemas de tipo profesional ante los que se ha de enfrentar. Es obvio que este cambio de paradigma formativo exige a su vez una transformación en la concepción didáctica de los estudios superiores. De una enseñanza tradicional basada en clases magistrales en las que el estudiante tiene un papel pasivo, se realiza el tránsito hacia un modelo en el que el alumno pasa a ser un actor principal de su propio proceso formativo, asumiendo una responsabilidad que en modo alguno carece de



importancia. En este sentido, el alumno debe realizar un aprendizaje autónomo y colaborativo que le permita desarrollar todas sus capacidades: búsqueda y selección de información, estudio crítico, trabajo individual, trabajo en equipo, compartir opiniones sobre un tema, ponerlas en común, capacidad de detectar los aspectos principales de un problema o, entre otras más, capacidad de síntesis, de argumentar y de defender sus opiniones.

La implantación en la educación superior de este modelo de enseñanza-aprendizaje, se ha vinculado a una transformación de los métodos didácticos supeditada en buena medida a una modernización basada en el empleo de las nuevas tecnologías¹, conocidas como Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC)². Y es que se ha establecido un estrecho enlace entre la implantación del EEES y el fomento de las TIC en la educación superior³, un proceso que ya se había iniciado en los niveles educativos previos. Sin embargo, en la utilización de las TIC, quizás sería mejor constatar que se trata más bien de un proceso de adaptación de las metodologías didácticas a instrumentos ya presentes en la sociedad⁴.

Las TIC son, en efecto, un instrumento de renovación didáctica interesante y con enormes posibilidades, pero no ha de olvidarse un axioma que, por evidente, a veces parece perder su auténtica importancia: las TIC no son un fin en sí mismas⁵, son un medio o

- 1 MUÑOZ PRIETO, M.M., FRAGUEIRO BARREIRO, M. S. y AYUSO MANSO, M. J. *La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo*, Escuela Abierta nº 16 (2013), p. 92.
- 2 La Declaración de La Sorbona, antecedente de la Declaración de Bolonia, además de avanzar los grandes pilares sobre los que debería asentarse un área europea de educación superior, hacía una incipiente referencia al empleo de las nuevas tecnologías de la información en este contexto educativo. Señalaba así que “se debería facilitar a los universitarios el acceso a gran variedad de programas, a oportunidades para llevar a cabo estudios multidisciplinares, al perfeccionamiento de idiomas y a la *habilidad para utilizar las nuevas tecnologías informativas*.” (Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido), La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998. En: http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf Fecha de consulta: 4/4/2018).
- 3 En este sentido, MARTÍNEZ MARTÍN, M. y VIADER JUNYENT, M.: *Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes*, Revista de Educación, Número Extraordinario, 2008, pp. 227-228; GONZÁLEZ SÁNCHEZ, R. y GARCÍA MUIÑA, F. E.: *El blog en la docencia universitaria, ¿una herramienta útil para la convergencia europea?*, Relada. Revista Electrónica de ADA, Vol. 3 (2), 2009, p. 136 (también en: *Propuesta de un modelo de medición del desarrollo de los blogs educativos. Una aplicación empírica al sistema educativo español*, Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, Vol. 3, nº 1 (2010) p. 9); MUÑOZ PRIETO, M. M., FRAGUEIRO BARREIRO, M.S. y AYUSO MANSO, M.J.: *La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo*, Escuela Abierta nº 16 (2013), p. 92.
- 4 GONZÁLEZ RIVALLO, R. y GUTIÉRREZ MARTÍN, A.: *Competencias Mediática y Digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales*, Revista Fuentes nº 19 (2), 2017, p.58.
- 5 PABLOS PONS, J. DE y VILLACIERVOS MORENO, P.: *El Espacio Europeo de Educación Superior y las tecnologías de la información y la comunicación. Percepciones y demandas del profesorado*, Revista



instrumento muy relevante, imprescindible en algunos casos, pero sólo –y no es poco– eso, una herramienta más destinada al logro de los objetivos didácticos.

El blog o bitácora es uno de los recursos de las TIC susceptible de ser aplicado en el campo de la educación superior y cuya utilidad en la enseñanza de una disciplina jurídica –el Derecho Tributario– es objeto de análisis en este trabajo.

2. EL BLOG COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

2.1. El blog. Aspectos generales

El blog o bitácora⁶ es una de las herramientas disponibles en el seno de las TIC. Esencialmente, el blog⁷ es una página web en la que su autor anota con asiduidad contenidos y comentarios de su interés que, frecuentemente, también pueden ser comentados por los lectores.

Atendiendo a su origen etimológico⁸, el significado de la palabra “blog”, tanto en inglés como en español, conduce a un mismo concepto. En inglés “un blog es un sitio web que contiene un diario o un diario sobre un tema en particular”⁹, en tanto que en español¹⁰ tiene un significado similar aunque más descriptivo pues es definido como “sitio web que incluye, a modo de diario personal de su autor o autores, contenidos de su interés, actualizados con frecuencia y a menudo comentados por los lectores.”¹¹

de Educación, n°337 (2005), p. 101. Vid. también: GARCÍA AMADO, J.A.: Blogs jurídicos y la enseñanza de Derecho (19 de abril de 2010) [artículo en línea] en: <http://garciamado.blogspot.com.es/2010/04/blogs-juridicos-y-ensenanza-del-derecho.html> (Fecha de consulta: 28/03/2018).

6 Tomando como referencia los cuadernos de bitácora empleados en la navegación marítima en los que se anotan diariamente el rumbo, velocidad, maniobras y demás circunstancias de la navegación.

7 Hay múltiples páginas en internet en las que se explica el origen de la palabra “blog”. No obstante, es muy didáctico e interesante el esquema que sobre esta cuestión puede consultarse en: <http://angeloes.blogspot.com.es/2017/06/origen-de-la-palabra-weblog-blog-y-vlog.html> [artículo en línea] (Fecha de consulta: 10/4/2018).

8 Blog es una contracción de “World Wide Web” y “log”, esto es, “red mundial en línea” y “diario”.

9 Blog: “*A blog is a website containing a diary or journal on a particular subject.*” <https://www.collinsdictionary.com/es/diccionario/ingles/blog> (Fecha de consulta: 29/03/2018).

10 <http://dle.rae.es/?id=5hLUKIO> El Diccionario de la Real Academia Española admite el anglicismo blog, palabra plenamente admitida y de uso frecuente. (Fecha de consulta: 29/03/2018)

11 Esta definición es sustancialmente la misma en otros idiomas; así, en francés Blog: “*Site Web sur lequel un internaute tient une chronique personnelle ou consacrée à un sujet particulier.*” (<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/blog/10910049?q=blog#806950>) [Sitio web donde un usuario guarda



Al tratarse de un diario, los comentarios y entradas del blog estarán ordenados de manera cronológica y correlativa situando en primer lugar las más recientes. En cualquier caso, los contenidos del blog los va a determinar su autor, pudiendo ser múltiples. Pueden consistir en una simple anotación, con mayor o menor frecuencia, de los comentarios del autor sobre el tema o temas que son de su interés, pero también las entradas pueden completarse facilitando enlaces a otras páginas, vídeos, archivos de audio o presentaciones de toda clase. Obviamente su autor, que generalmente administrará el blog, será el que establezca las reglas de acceso, pudiendo limitarlo a la simple lectura o bien autorizando la realización de comentarios. Es más, puede establecerse una red de blogs vinculados por un mismo tema e incluso un blog de blogs, es decir una página web en la que se puede acceder a diferentes blogs con un interés temático común¹². Además de los blogs de carácter personal, más comunes, también son frecuentes los de intereses corporativos¹³, los creados por empresas¹⁴ o por instituciones del entorno educativo¹⁵.

una crónica personal o dedicado a un tema en particular] o en alemán Weblog: “*tagebuchartig geführte, öffentlich zugängliche Webseite, die ständig um Kommentare oder Notizen zu einem bestimmten Thema*” (<https://www.duden.de/suchen/dudenonline/blog>) [*Diario, página web de acceso público que constantemente mantiene comentarios o notas sobre un tema específico*]. (Fecha de consulta: 29/03/2018)

- 12 Por ejemplo, pueden citarse como “blog de blogs” por temáticas, entre otros, <http://procesalistas.es/blogs>, en derecho; <http://www.fateuser.com/blogs-medicina-leer/>, en medicina; o <http://www.stepienybarno.es/blog/2013/11/01/10523/>, en arquitectura. (Fecha de consulta: 02/04/2018)
- 13 Por ejemplo, <http://www.studixxi.com/>, sobre la universidad; <http://uaap.blogspot.com.es/>, relativo a la arquitectura; <http://blog.eventosjuridicos.es/> y <http://justiciainparcial.blogspot.com.es/>, dedicados al mundo del derecho; o <http://www.doctor.es/> sobre temas de medicina. (Fecha de consulta: 02/04/2018)
- 14 <http://www.blog.iberdrola.com/>;
<https://blog.ferrovial.com/es/>;
<https://blog.caixabank.es/>;
<https://www.viajeselcorteingles.es/blog/>;
<https://blog.bancosantander.es/>;
<http://www.bloghalconviajes.com/> (Fecha de consulta: 02/04/2018)
- 15 Son múltiples los blogs del ámbito educativo, especialmente en la educación primaria y secundaria. Por lo que afecta a la Universidad, y a título de mero ejemplo, pueden citarse los siguientes: <http://www.uoc.edu/portal/es/coneixement-obert/blogs/index.html>;
<http://www.unav.edu/en/web/vida-universitaria/blogs-de-profesores>;
<http://biblioteca.ucm.es/blogs/PsicoBlogs/>;
<http://www.ub.edu/blokdebid/es> (Fecha de consulta: 02/04/2018)



2.2. El blog como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la educación superior

Es innegable que el blog es una herramienta con unas posibilidades interesantes para su utilización en el medio educativo y, por lo que aquí interesa, en la enseñanza universitaria.

En el esquema de enseñanza-aprendizaje del actual modelo de educación superior, el alumno asume una función principal en la que, al margen de otros aspectos, está muy presente el aprendizaje autónomo o autoaprendizaje¹⁶ que deberá ser complementado con su capacidad de análisis crítico y de trabajo en equipo. En definitiva, deberá combinar su aprendizaje autónomo con el cooperativo¹⁷. Precisamente es aquí donde el blog puede desempeñar una tarea útil como herramienta de colaboración en el aprendizaje¹⁸. Siempre, claro está, que su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje responda a una lógica didáctica, pues sólo así podrá obtenerse el máximo rendimiento en su utilización. En definitiva, el uso del blog deberá insertarse de manera coherente en el proceso de enseñanza-aprendizaje pasando a formar parte de un auténtico entorno de aprendizaje¹⁹ de la disciplina o disciplinas en las que se emplee.

A la hora de crear un blog educativo, puede optarse por implantarlo únicamente para ofrecer información y materiales referidos a una disciplina concreta o a un conjunto de disciplinas, sin posibilidad de interacción con los alumnos. Este blog unidireccional carecería de interés para un propósito didáctico, pues todas las universidades disponen de plataformas virtuales²⁰ en las que se puede establecer una comunicación instantánea y fluida con los

- 16 MARÍN DÍAZ, V., MUÑOZ GONZÁLEZ, J. M. y SAMPEDRO REQUENA, B.E.: “*Los blogs educativos como herramienta para trabajar en la inclusión desde la educación superior*”, ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, nº29-2, 2014, p.117
- 17 COBO ROMANÍ, C. y PARDO KULINSKI, H.: *Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*, Grupo de Recerca d’Interaccions Digitals. Universitat de Vic. Flacso México, Barcelona/México D.F., 2007, p. 103.
- 18 MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M.A. y BUTERA FAJARDO, M. J.: Los blogs en el nuevo modelo educativo universitario: posibilidades e iniciativas, BiD: Textos universitaris de biblioteconomia i documentació, nº 19 (2007) (http://bid.ub.edu/consulta_articulos.php?fichero=19marza2.htm) Fecha de consulta: 27/03/2018).
- 19 CASTAÑO GARRIDO, C.: “Educar con redes sociales y Web 2.0” en SALINAS IBÁÑEZ, J. (Coord.): *Innovación educativa y uso de las TIC*, Universidad Internacional de Andalucía, 2008, p. 80.
- 20 A título de ejemplo puede mencionarse el *Campus Virtual* de las Universidades Complutense de Madrid, de Barcelona, de Cantabria, de Santiago de Compostela o de la del País Vasco. Otras universidades también disponen de estas plataformas asignándole distintos nombres: es el caso de Studium, de la Universidad de Salamanca; MIAulario, de la Universidad Pública de Navarra; Aula Virtual de la Universidad de Valencia; Aula Virtual ADI, de la Universidad de Navarra; UVUS de la Universidad de Sevilla; o ADD Anillo Digital Docente, de la Universidad de Zaragoza, entre otras muchas.



alumnos para estas cuestiones sin necesidad de recurrir a la creación de un blog, posibilidad que también contemplan esas plataformas. Por tanto, parece más adecuado la creación de un blog que permita la interacción entre aquellos que participan en él, pues sólo así puede haber un enriquecimiento que coadyuve al logro de los objetivos didácticos.

Así las cosas, la creación de un blog con una intención estrictamente educativa puede propiciar la reflexión del alumno sobre los hechos, noticias u opiniones que se exponen en el mismo. La meditación acerca del tema propuesto puede favorecer en el alumno no sólo el análisis crítico de las cuestiones que se planteen, sino el desarrollo de su aptitud para argumentar y expresar sus opiniones en un contexto de igualdad con sus compañeros.

No son de menor importancia otros aspectos positivos del blog, como obligar al alumno a buscar y seleccionar material que se indique o la probable pérdida del miedo a argumentar y exponer públicamente su parecer sobre un tema, algo muy común en la enseñanza presencial.

Por otra parte, para que el blog sea útil a estos propósitos es necesaria, si no una continua, sí una frecuente actualización. Ahora bien, no hay que desconocer que las múltiples tareas del profesor universitario junto a la excesiva burocratización de sus funciones hacen más complicado cumplir con la imprescindible actualización. Esta circunstancia propicia que el profesor opte en determinadas ocasiones no por la creación de un blog propio sino por la recomendación de acceder a blogs temáticos que, a su juicio, sean útiles en el proceso formativo del estudiante.

3. LA UTILIZACIÓN DEL BLOG EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO TRIBUTARIO

Dando por sentado que el blog puede ser útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante universitario, debe valorarse su empleo en una disciplina jurídica específica como es el Derecho Tributario. A este respecto, no deben obviarse las particularidades de esta materia, caracterizada por constantes cambios normativos que hacen muy complejo su seguimiento.

No obstante, es recomendable el empleo del blog como un recurso didáctico más en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia, aun cuando su relevancia dependerá de la forma de impartir el grado en el que se implemente. Así, podrá tener un uso más destacado en los grados impartidos a distancia que en los de carácter presencial, donde tendrán menor relevancia²¹.

21 Miguel Díaz, M. de: *Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del espacio Europeo de Educación Superior*, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 20 (3), 2006, p. 77.



Además, es importante considerar el grado en el que se utiliza el blog para adaptarlo a los requerimientos del mismo²². La naturaleza jurídica del Derecho Tributario puede hacer más sencilla su comprensión para los alumnos del grado en Derecho y un poco más compleja para los estudiantes de grados de empresa, economía o relaciones laborales, lo que exige una selección muy precisa de los materiales subidos al blog o bien de los blogs recomendados.

3.1. El blog en la enseñanza virtual del Derecho Tributario

En lo referente a la docencia *online*, la utilización del blog por parte de universidades virtuales constituye una estrategia de aprendizaje para los estudiantes. Asimismo, para profesionales del Derecho Tributario y de otras disciplinas jurídicas, esta herramienta resulta significativa en aras a la captación de clientes, debido en su mayor parte al fenómeno de la digitalización del ejercicio de la abogacía.

Desde el punto de vista estrictamente académico, hemos efectuado un rastreo por las distintas universidades que imparten docencia en su modalidad *online*. Nuestro estudio se centra en blogs del Grado en Derecho, en los dedicados específicamente a la asignatura de Derecho Financiero y Tributario y en aquellos concernientes a disciplinas del área de la fiscalidad, en Grados del área de la economía, de la empresa o de la Administración: Administración y Dirección de Empresas y Gestión y Administración Pública.

En la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) encontramos el Blog de los estudios de Derecho y Ciencia Política. Internet, Derecho, Política, Criminología²³ que ofrece una visión completísima de la docencia y los estudios ofrecidos por esta institución. La información se encuentra estructurada en varios ítems referentes a: información de contacto, actualidad, eventos, investigación, docencia, estudios, oferta docente y agenda. Cada uno de ellos incluye remisiones a la página principal de la citada universidad, con la opción de ampliar la información que se desee. Pese a no tratarse de un blog de naturaleza estrictamente tributaria, dispone de información de actualidad fiscal; novedades en torno a la campaña del impuesto sobre la renta de las personas físicas, a modo de ejemplo. En relación con la investigación merecen mención especial la constante actualización de la información relativa a congresos y jornadas y el acceso directo a la publicación científica Revista de Internet, Derecho y Política, editada por la UOC; en la que la investigación en Derecho Financiero y Tributario en relación con las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) ocupa una posición relevante. Dispone del acceso a la red social twitter.

22 Vid. LÓPAZ PÉREZ, A. y CHAMORRO Y ZARZA, J. A.: “La utilización de técnicas de estudio a través de las TIC en la enseñanza del derecho Financiero y Tributario”, *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho*, Huygens Editorial, 2017, Barcelona, p. 50.

23 Disponible en: <http://edcp.blogs.uoc.edu/>. (Fecha de consulta 07/04/2018).



Relativo a la fiscalidad, en el área de economía, se halla el Blog Fiscal UOC²⁴ del equipo docente de Economía pública y Fiscalidad de los Estudios de Economía y Empresa. Su principal objetivo es compartir información sobre temas de actualidad de política fiscal. También dedica un apartado a la investigación y divulgación científica a través de la difusión de jornadas y congresos relacionados con la temática anterior.

Asimismo, la Universidad Isabel I dispone del Blog del Grado en Derecho²⁵ cuyo contenido, según su autor puede ser tan dinámico como deseen los alumnos a los que va dirigido. Cercano a un foro de debate y opinión sobre aspectos relacionados con el universo jurídico, su objetivo es analizar la actualidad política, en la que, por supuesto, tienen cabida temas de actualidad tributaria.

La Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) ofrece el Blog de Derecho²⁶ en cuyo menú principal se encuentran contenidos relativos a noticias, congresos y legislación. Su excelente estructura, facilidad para encontrar la información y actualización continua le sitúan en una posición preeminente con respecto a otros blogs de similares características. Permite, como novedad, acceso al seguimiento de sus contenidos a través de la red social Feedly.

Por otra parte, la Universidad Virtual de Valencia (VIU) dispone del Blog VIU²⁷, de contenidos eminentemente, educativos, ofrece entradas a diversas categorías entre las que destacamos las de Derecho y Economía y Empresa. No contiene categorías específicas relativas a la fiscalidad o al Derecho Tributario.

Relativo a dos áreas estrechamente relacionadas, encontramos en la Universitat de Barcelona Virtual (IL3) el Blog IL3-UB²⁸ del Instituto de Formación Continua, que dedica una sección a las áreas de Empresa y Derecho. Sus entradas consisten básicamente en artículos de actualidad relacionados con las distintas disciplinas jurídicas.

Continuando con nuestra búsqueda hallamos la Universidad en Internet, Universidad Internacional de la Rioja (UNIR); en la Revista UNIR²⁹ se muestra el Blog del Grado

24 Disponible en: <https://uocfiscal.wordpress.com/>. (Fecha de consulta 07/04/2018).

25 Disponible en: <https://www.ui1.es/blog-ui1/bienvenidos-al-blog-del-grado-en-derecho>. Fecha de consulta 07/04/2018.

26 Disponible en: <http://blogs.udima.es/derecho/legislacion/>. (Fecha de consulta 08/04/2018).

27 Disponible en: <https://www.universidadviu.es/nuestros-expertos/page/145/?platform=hootsuite>. (Fecha de consulta 08/04/2018).

28 Disponible en: <https://www.il3.ub.edu/blog/categoria/empresa/derecho/>. (Fecha de consulta 08/04/2018).

29 Disponible en: <https://www.unir.net/derecho/grado-derecho-online/revista/549200001501/>. (Fecha de consulta 08/04/2018).



en Derecho en el que se publican noticias, entre otras muchas, de actualidad tributaria y consejos sobre cómo afrontar el ejercicio de la abogacía.

En otro orden de cosas, aunque no se trate de una universidad que imparte en exclusiva docencia *online*, queremos subrayar la importancia del Blog de Clínica Jurídica³⁰ de la Universidad de Valencia. Con entradas sobre temáticas diversas, desde la presentación de resultados de la experiencia de la clínica jurídica, participaciones en jornadas y congresos nacionales e internacionales, las clínicas jurídicas en universidades europeas o la divulgación de materiales docentes. Dispone de un apartado específico “la voz de los alumnos” destinado a resolver dudas sobre el funcionamiento de la asignatura “Clínica jurídica”.

Finalmente, y con respecto al auge de los blogs de contenido jurídico establecidos por profesionales del Derecho para la captación de nuevos clientes, es interesante observar su proliferación en nuestros días. Por razones obvias debidas al enorme auge de las TICs, los citados profesionales se ven obligados a ofrecer estos servicios, precisando una actualización precisa y constante de sus contenidos. Podemos afirmar que nos hallamos ante herramientas capaces de contribuir a estimular a los estudiantes al ejercicio de la abogacía a la vez que sirven de ayuda para la búsqueda información. A modo de ejemplo y para no hacer demasiado extenso el presente trabajo citamos a Garrigues Blog³¹, con la categoría “tributario”, dedicada a la presentación de artículos y actualizaciones normativas y jurisprudenciales y Cuatrecasas Blog³²; inmersa en su categoría “actualidad jurídica” se halla la sección “fiscal”, caracterizada por sus excelentes comentarios sobre noticias actuales y sentencias de interés relevante.

3.2. El blog en la enseñanza presencial del Derecho Tributario

La importancia del blog en la enseñanza presencial del Derecho Tributario quizá tenga un carácter más matizado del que adquiere en la virtual³³. Mientras que en la docencia a distancia o virtual la utilización de las TIC es imprescindible y, en los últimos años, llegan a ser el fundamento que justifica la existencia de muchos centros universitarios, en la enseñanza presencial no dejan de constituir uno más de los variados recursos docentes a utilizar.

30 Disponible en: <http://clinica-juridica.blogspot.com.es/>. (Fecha de consulta 08/04/2018).

31 Disponible en: <http://blog.garrigues.com/>. (Fecha de consulta 08/04/2018).

32 Disponible en: <https://blog.cuatrecasas.com/deporte-entretenimiento/categoria/fiscal/>. Fecha de consulta 08/04/2018.

33 Delgado García, A. M. y Oliver Cuello, R.: *Enseñanza del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación*, 2003 [artículo en línea]. UOC, p. 3 (Fecha de consulta: 03/04/2018). (Acceso en: <http://www.uoc.edu/dt/20310/index.html>).



No obstante, en ambos casos el blog deberá ajustarse a las necesidades de aprendizaje del Derecho Tributario en el contexto de los demás recursos didácticos, incluidos otros asociados a las TIC. Además, será preciso determinar la relevancia del blog no sólo en el entorno de la asignatura concreta –Derecho Tributario– sino también en el de la titulación donde se va a emplear (Grados en Derecho, ADE, Relaciones Laborales, Gestión de Pymes, Comercio, etc.). Las circunstancias señaladas permiten avanzar que el empleo del blog en la docencia del Derecho Tributario resultará más útil en el grado en Derecho: siendo una materia jurídica, los alumnos se hallan en un entorno de aprendizaje especialmente propicio para comentar o hacer juicios críticos de aspectos relativos a cambios normativos, jurisprudencia, decisiones administrativas, etc. Ciertamente, el blog puede ser empleado en otros grados (ADE, Relaciones Laborales, Comercio) siempre que a estos alumnos, con menores conocimientos jurídicos, se les sugieran temas fiscales cuya relevancia en el ámbito social o de su futuro profesional les permitan efectuar comentarios o construir una argumentación sólida.

Los blogs universitarios dedicados expresamente al Derecho Tributario son inusuales en este momento, pudiéndose citar, además del Blog Fiscal de la UOC mencionado antes, el de fiscalidad internacional creado por la Universidad Carlos III de Madrid junto a la consultora Pricewaterhouse Coopers³⁴. Otras universidades disponen de blogs de titulaciones o grupos de titulaciones en los que, en ocasiones, se abordan asuntos de fiscalidad³⁵ tal como ocurre con el blog de Derecho de ESADE-Universidad Ramón Llull³⁶. Con independencia de lo señalado, profesionales y profesores de esta materia o del campo de la economía han optado bien por crear sus propios blogs o bien por participar en otros colectivos como, por ejemplo, en el blog de SIGA³⁷, Hay Derecho³⁸ o Taxlandia³⁹.

En fin, las plataformas virtuales de las universidades permiten a los profesores la creación y gestión de blogs. A título de ejemplo, la Universidad de Salamanca, dentro de su plataforma virtual Studium, dispone de una herramienta –Diarium– para la creación y gestión de blogs y páginas web de la comunidad universitaria incluyendo un tutorial, promoviendo así el uso de esta herramienta.

34 <https://catedrafiscalidadinternacional.wordpress.com/>

35 Vid. epígrafe anterior.

36 <http://edcp.blogs.uoc.edu/>; <https://www.universidadviu.es/nuestros-expertos/>; <http://derecho.esade-blogs.com/>

37 <http://blog.gestores.net/category/tributario/> (Fecha de consulta: 12/04/2018). SIGA es una empresa TIC de los gestores administrativos participada por todos los Colegios de Gestores Administrativos de España y por su Consejo General.

38 <https://hayderecho.com/blog/> (Fecha de consulta: 12/04/2018)

39 <https://www.politicafiscal.es/>. (Fecha de consulta: 12/04/2018) Es un blog muy interesante de reciente creación e el que intervienen un grupo de profesores de Derecho Financiero y Tributario, aunque tiene un perfil más profesional.



3.3. Consideraciones finales sobre a la utilidad del blog en la enseñanza del Derecho Tributario

El análisis realizado permite hacer una serie de breves consideraciones sobre la utilidad del blog en la enseñanza-aprendizaje del Derecho Tributario. Así, como posibles ventajas del blog puede señalarse su virtualidad para favorecer determinadas aptitudes en el alumno: la interactividad; la pérdida del miedo a expresar opiniones; el intercambio de pareceres; el aprendizaje autónomo y cooperativo; o el interés por profundizar más en los temas relativos a la fiscalidad. No obstante, también pueden derivarse algunos inconvenientes tales como: la dificultad para mantener un blog actualizado debido a las múltiples tareas asignadas al profesorado universitario; la necesidad de un seguimiento continuo de los comentarios para moderarlos y evitar la dispersión de argumentos; o, en fin, el riesgo de que el alumno emplee un lenguaje abreviado o inapropiado al que está habituado en las redes sociales.

4. CONCLUSIONES

- Actualmente, y con carácter general, en las universidades no existen blogs específicos de Derecho Tributario u otras disciplinas referentes a la fiscalidad.
- Las universidades virtuales ofrecen blogs con contenidos específicos dedicados al Derecho o entradas referentes al mismo.
- De entre los blogs del Grado en Derecho destacan por sus contenidos y facilidad de acceso a la información el Blog de los estudios de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Oberta de Catalunya y el Blog de Derecho de la Universidad a Distancia de Madrid.
- Los blogs pueden ofrecer ventajas en la enseñanza-aprendizaje del Derecho Tributario como fomentar la interactividad de los alumnos y su aprendizaje autónomo y cooperativo.
- La creación de blogs en la Universidad como herramienta complementaria en la docencia del Derecho Tributario tiene como principal desventaja la dificultad para mantener un seguimiento y actualización continuos.
- Los blogs de contenido jurídico utilizados por despachos de profesionales del Derecho han proliferado en nuestros días con el fin de atraer más clientela. Constituyen un instrumento de búsqueda de información para estudiantes y futuros profesionales.
- La ausencia de blogs específicos en la enseñanza del Derecho Tributario puede ser paliada también recomendando a los alumnos el acceso a los creados por especialistas del ámbito fiscal, teniendo presente su mayor utilidad en el grado de Derecho.



5. BIBLIOGRAFÍA

- AGUADED GÓMEZ, J. I; LÓPEZ MENESES, E.: *La blogosfera educativa: nuevos espacios universitarios de innovación y formación del profesorado en el contexto europeo* en Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, Vol. 12, Nº 3, 2009.
- AMORÓS POVEDA, L.: *Diseño de Weblogs en la enseñanza* en EDUTECH en Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Nº 24, 2007.
- CABERO ALMENARA, J.; LÓPEZ MENESES, E.; BALLESTEROS REGAÑA, C.: *Experiencias universitarias innovadoras con blogs para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo*, en RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, Vol. 6, Nº 2, 2009.
- CASTAÑEDA, L.; SÁNCHEZ VERA, M.: *Entornos e-learning para la enseñanza superior: entre lo institucional y lo personalizado* en Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 2009, Nº35, 2009.
- CASTAÑO GARRIDO, C.: “Educar con redes sociales y Web 2.0” en Salinas Ibáñez, J. (Coord.): *Innovación educativa y uso de las TIC*, Universidad Internacional de Andalucía, 2008
- COBO ROMANÍ, C. y PARDO KULINSKI, H.: *Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*, Grupo de Recerca d’Interaccions Digitals. Universitat de Vic. Flacso México, Barcelona/México D.F., 2007
- LORENZO DELGADO, M. et al.: *Usos del weblog en la Universidad para gestión de conocimiento y trabajo en red* en Pixel-Bit. Revista de medios y educación, Nº 39, 2011.
- DELGADO GARCÍA, A. M. y OLIVER CUELLO, R.: *Enseñanza del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación*, 2003 [artículo en línea]. UOC
- GARCÍA AMADO, J. A.: “Blogs jurídicos y la enseñanza de Derecho” (19 de abril de 2010) en: <http://garciamado.blogspot.com.es/2010/04/blogs-juridicos-y-ensenanza-del-derecho.html> [artículo en línea].
- GONZÁLEZ RIVALLO, R. y GUTIÉRREZ MARTÍN, A.: *Competencias Mediática y Digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales* en Revista Fuentes nº 19 (2), 2017
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, R. y GARCÍA MUIÑA, F. E.: *El blog en la docencia universitaria, ¿una herramienta útil para la convergencia europea?* en Relada. Revista Electrónica de ADA, Vol. 3 (2), 2009.
- Propuesta de un modelo de medición del desarrollo de los blogs educativos. Una aplicación empírica al sistema educativo español* en Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, Vol. 3, nº 1 (2010).
- LÓPAZ PÉREZ, A. y CHAMORRO y ZARZA, J. A.: “La utilización de técnicas de estudio a través de las TIC en la enseñanza del derecho Financiero y Tributario” en DELGADO GARCÍA, A.M. y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (Coords.) *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho*, Huygens Editorial, Barcelona, 2017.
- LÓPEZ MENESES, E.: *Innovar con blogs en las aulas universitarias* en DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, Nº 14, 2009.
- MARÍN DÍAZ, V., MUÑOZ GONZÁLEZ, J. M. y SAMPEDRO REQUENA, B. E.: *Los blogs educativos como herramienta para trabajar en la inclusión desde la educación superior* en ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, nº29-2, 2014.



- MARTINEZ GIMENO, A.; HERMOSILLA RODRÍGUEZ, J. M.: *El blog como herramienta didáctica en el espacio europeo de educación superior* en Pixel-Bit en Revista de Medios y Educación, nº 38, 2011.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. y VIADER JUNYENT, M.: *Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes* en Revista de Educación, Número Extraordinario, 2008.
- MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M. A. y BUTERA FAJARDO, M. J.: Los blogs en el nuevo modelo educativo universitario: posibilidades e iniciativas, BiD: Textos universitarios de biblioteconomía i documentació, nº 19 (2007) 2003 [artículo en línea] (http://bid.ub.edu/consulta_articulos.php?fichero=19marza2.htm) .
- MIGUEL DÍAZ, M. de: *Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del espacio Europeo de Educación Superior* en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 20 (3), 2006.
- MOLINA, P. et al.: *Uso de blogs y evaluación continua del aprendizaje del alumnado universitario* en EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Nº 43, 2013.
- MUÑOZ PRIETO, M. M., FRAGUEIRO BARREIRO, M.S. y AYUSO MANSO, M. J.: *La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo* en Escuela Abierta nº 16 (2013).
- PABLOS PONS, J. de y VILLACIERVOS MORENO, P.: *El Espacio Europeo de Educación Superior y las tecnologías de la información y la comunicación. Percepciones y demandas del profesorado* en Revista de Educación, nº337 (2005).
- RUIZ FRANCO, M.; ABELLA GARCÍA, V.: *Creación de un blog educativo como herramienta TIC e instrumento TAC en el ámbito universitario* en Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Vol. 12, Nº 4, 2011.
- SALGADO SANTAMARÍA, C.; GONZÁLEZ CONDE, J.; ZAMARRA LÓPEZ, M.: *Innovación y aplicación tecnológica en el ámbito de la Educación Superior universitaria. El empleo de los blogs en las universidades españolas* en Historia y Comunicación Social, Vol. 18.
- SALINAS, M. I; VITICCIOLI, S. M.: *Innovar con blogs en la enseñanza universitaria presencial* en EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa, Nº 27, 2008.
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, R; FERNANDO GARCÍA MUIÑA, E.: *Recursos eficaces para el aprendizaje en entornos virtuales en el Espacio Europeo de Educación Superior: análisis de los edublogs* en Estudios sobre educación, Vol. 20, 2016.
- SOLANO FERNÁNDEZ, I. M.; SÁNCHEZ VERA, M.: *Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo* en Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, Nº 36, 2010.



LA SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO EN LOS TRABAJOS FINAL DE MÁSTER: LAS TUTORÍAS VIRTUALES SÍNCRONAS

Guillermo GARCÍA GONZÁLEZ

*Profesor Agregado de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)*

RESUMEN: El presente estudio tiene como finalidad analizar y evaluar la satisfacción del alumnado de la asignatura Trabajo Final de Máster (TFM) en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje, partiendo de diferentes dimensiones pedagógicas. Se examinan tres dimensiones esenciales: la satisfacción del alumno en relación con la utilidad práctica de la asignatura para su desarrollo profesional, los recursos pedagógicos disponibles y la labor del profesor que dirige el TFM. De los elementos expuestos, el análisis se centra especialmente en los recursos pedagógicos, y, singularmente, en el papel del director y en las tutorías virtuales síncronas que los alumnos mantienen con aquellos durante todo el proceso de elaboración de sus proyectos finales. Mediante el tratamiento y análisis de los datos que se derivan de las encuestas de satisfacción de la universidad, se extraen conclusiones que permiten reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del TFM, potenciando los elementos más útiles para los alumnos y reconfigurando aquellos que presentan carencias o que no cumplen la función para la que fueron diseñados. Con esta finalidad, se diseña un plan de mejora de acción docente que, implicando a distintos departamentos de la universidad, persigue incrementar la calidad y el grado de satisfacción de los alumnos en referencia a la asignatura objeto de análisis.

PALABRAS CLAVE: satisfacción del alumnado, enseñanza virtual, entorno virtual de aprendizaje, trabajo final de máster, recursos pedagógicos.

1. INTRODUCCIÓN: LA EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE COMO INSTRUMENTO DE MEJORA CONTINUA

Una de las características indiscutibles de la universidad actual es la búsqueda de la calidad, habiéndose desarrollado en nuestro país distintos planes y estrategias para su evaluación en las organizaciones universitarias en las últimas décadas (RUIZ, 2002; SARRAMONA, 2004; GONZÁLEZ, 2004). El proceso de evaluación debe concebirse, igualmente, como estrategia adecuada para fundamentar la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario, en cuyos resultados deberían basarse las pautas sugeridas para la necesaria innovación metodológica (TEJEDOR, 2003).

El análisis y valoración de la calidad de las universidades ineludiblemente conduce a la evaluación de la calidad de los docentes y de sus prácticas, que constituyen un elemento de gran peso en el prestigio de estas organizaciones.



Dentro de las prácticas docentes, se encuentran las que se derivan del proceso de dirección y asesoría de los trabajos fin de máster (TFM). En estos trabajos, la labor del director académico consiste básicamente en orientar, asesorar y planificar las actividades implícitas en el desarrollo del proyecto fin de máster de forma personalizada, realizar un seguimiento estrecho de cada alumno y valorar el progreso hasta la finalización del trabajo.

Conocer y valorar la calidad de este proceso, así como de la actividad del director académico del mismo, forma parte de este plan y política de búsqueda de calidad de las universidades. Desarrollar esta labor de evaluación implica importantes tareas de naturaleza pedagógica y metodológica previas: delimitar el modelo de evaluación, determinar qué evaluar y concretar el procedimiento a utilizar (cómo evaluar).

Respecto al marco de referencia, la evaluación de la dirección de máster se incardina en el paradigma de la evaluación formativa. Desde este modelo, se entiende la evaluación como un instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, se considera que constituye un óptimo recurso para detectar las fortalezas y debilidades del quehacer docente en su desempeño como director del TFM, así como del proceso de asesoría y dirección. Todo ello facilita la determinación de las áreas y aspectos en los que se deben implementar mejoras (MIGUEL, 2003).

La evaluación formativa tiene un carácter constructivo, orientándose a la optimización del proceso, a la innovación pedagógica y al desarrollo y perfeccionamiento profesional del docente. En este sentido, se presenta para el director del TFM como una fuente de información de incalculable valor para reflexionar sobre su propia actuación y autorregular su práctica profesional.

Junto a lo anterior, este enfoque de evaluación es aceptado por la mayor parte del profesorado. El docente no percibe esta actividad evaluadora como un mecanismo de control externo que pueda afectar a su despido o promoción, sino como una estrategia de control interno asociada a la misma práctica docente, y que permite la mejora y perfeccionamiento de todo el proceso y de su propio quehacer profesional, respondiendo al interés del profesorado por todo aquello que les haga sentirse mejor profesionalmente (TEJEDOR, 2003).

Recibir información sobre contenidos relacionados con el proceso de asesoría y dirección de los TFM favorece la toma de conciencia de los aspectos a optimizar y la introducción de las mejoras necesarias. Contribuye, además, a una mayor aceptación de la evaluación y a un aumento de la implicación por parte del personal docente y, concretamente, del director del TFM.

En el contexto de este marco formativo se adopta, como procedimiento metodológico de evaluación, la valoración u opinión de los alumnos. El nuevo paradigma de aprendizaje introducido por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha puesto al alumno en el centro del proceso formativo universitario. Así, el EEES no supone simplemente un proceso administrativo de adaptación de titulaciones y procedimientos, sino que implica un cambio educativo centrado en el estudiante (ESTEVE y GISBERT,



2011). Y, si el alumno es el centro, es fundamental conocer su percepción y grado de satisfacción con el proceso formativo, pues no tiene sentido hablar de metodologías centradas en el alumno sin considerar el protagonismo de este en su propio proceso de aprendizaje (SALINAS, 2009).

Los alumnos son los receptores y observadores más inmediatos, directos y permanentes del proceso de dirección y asesoría, y se encuentran en una posición excepcional para proporcionar información sustancial acerca del mismo. Más aún, los alumnos son los únicos que tienen información directa del tipo, naturaleza y calidad de las prácticas docentes que se realizan (MATEO, 2000). Se considera, además, que, al pertenecer al nivel de educación superior, cuentan con el grado de madurez de valoración y crítica requeridos (TEJEDOR, 2012).

Finalmente, la información sustantiva que se deriva del análisis de los datos recabados, y siempre de acuerdo al modelo y filosofía de evaluación, se comunica para fomentar la reflexión crítica sobre el proceso de dirección y del propio quehacer del director del TFM, tomándose aquellas decisiones que conduzcan a la regulación y optimización de las actuaciones pedagógicas.

2. LA SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO EN UNA ENSEÑANZA OFICIAL DE POSTGRADO ONLINE: EL CASO DEL MÁSTER UNIVERSITARIO DE PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES DE LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA

2.1. Diseño y características generales del máster

El máster universitario de prevención de riesgos laborales (MUPRL) de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), constituye un máster oficial, de carácter profesionalizador y conducente a la capacitación de los alumnos que lo superen como técnicos superiores de prevención de riesgos laborales, conforme a lo dispuesto en el Real Decreto 39/1997, por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención. Su diseño se ajusta a los contenidos de la referida norma y dispone de tres itinerarios de especialización, que se corresponden con las especialidades que existen en nuestro sistema jurídico- preventivo: seguridad en el trabajo, higiene industrial y ergonomía y psicología aplicada.

En el marco del MUPRL de la UNIR, el TFM resulta obligatorio para todos los alumnos en sus diferentes itinerarios de especialización. Su carga lectiva es de 12 ECTS y representa el principal contacto de los estudiantes con la vertiente más práctica de la prevención de riesgos laborales.

La acción del docente en el TFM del MUPRL en el contexto de la UNIR, exige al profesor la impartición de clases tutoriales, individuales y colectivas, el contacto per-



manente vía correo electrónico, el *feedback* constructivo, el despliegue de habilidades de orientación y asesoramiento, fundamentalmente metodológico, durante todo el proceso de desarrollo del trabajo, así como favorecer el intercambio de ideas y la colaboración, para finalmente culminar con la construcción de un proyecto práctico, significativo, que contribuya al crecimiento personal y profesional.

2.2. Recursos

El TFM implica la aplicación práctica y transversal de los conocimientos que se han ido adquiriendo a lo largo de todo el itinerario formativo, teniendo como función principal profundizar y ampliar las competencias, habilidades y destrezas profesionales. Para la consecución de los objetivos propios del TFM, en la institución se cuentan con diferentes instrumentos didácticos:

- Sesiones presenciales virtuales de carácter grupal. Consisten en sesiones presenciales impartidas por el director del TFM en tiempo real a través del aula virtual, y que van destinadas al conjunto de sus alumnos. Todas las clases son en directo y, además, quedan grabadas en el entorno virtual, pudiendo el alumno acceder a ellas siempre que lo requiera. En este tipo de sesiones el alumno ve y escucha al profesor en tiempo real, pudiendo intervenir a través de un chat integrado en la sesión virtual o a través de audio y video, siempre que, en este último caso, lo considere oportuno el docente. En la dirección del TFM del MUPRL se imparten un mínimo de dos sesiones: una al inicio del proceso de dirección y otra al final de mismo. La sesión inicial tiene como finalidad contextualizar la asignatura, marcando pautas generales sobre el proceso de elaboración del TFM: organización del trabajo, plazos, procedimientos, cuestiones formales, originalidad de los trabajos, etc. La segunda sesión, que se dicta al final del proceso de dirección, tiene como objetivo principal preparar la presentación y defensa del TFM ante el tribunal evaluador.
- Sesiones presenciales virtuales de carácter individual o tutorías. Como se ha evidenciado en la sesiones presenciales virtuales grupales, el carácter no presencial virtual del Máster no impide que algunas de las actividades formativas tengan carácter síncrono. Ello implica un contacto en tiempo real entre el profesor-director del TFM y el alumno tutorizado a través de medios telemáticos, que en el ámbito del TFM se materializa en tutorías personales individuales mediante videconferencias o despachos individuales. Las tutorías individuales se llevan a cabo durante el desarrollo de la asignatura y se programan de forma individualizada, en función de la evolución y desarrollo del trabajo por parte del alumno. En todo caso, siempre deberá programarse una sesión individual después de cada entrega parcial del TFM, con el fin de proporcionar al alumno un *feedback* personalizado sobre su evolución. El contacto en tiempo real entre director y alumnos dirigidos se considera una herramienta clave en el ámbito del MUPRL, pues constituye un medio ágil para estructurar el proyecto del alumno, reorientar sus resultados, si fuera preciso, y motivar al estudiante en su labor.



- Lecciones magistrales. Son sesiones virtuales previamente grabadas e impartidas por expertos en su área de actividad. Se facilitan a los alumnos como material complementario y pueden desarrollarse en entornos distintos. Están permanentemente accesibles a los estudiantes en el repositorio documental de la titulación.
- Material escrito. Tienen una función auxiliar en el proceso de elaboración del TFM y consiste en documentación complementaria, legislación, artículos, enlaces de interés, ejemplos de expertos, vídeos, etc. Este material permite al estudiante ahondar en la información y estudio de la materia, facilitando el logro de los objetivos propuestos.

2.3. Instrumento de medición

Con el objetivo de mejora continua, que ha sido expuesto con anterioridad, desde la Unidad de Calidad de la UNIR se ha diseñado e implementado un cuestionario de satisfacción del alumnado específico para el TFM, partiendo de las siguientes premisas:

- Encuesta fiable y validada por expertos y por el área de calidad de la institución universitaria
- Encuesta breve y de fácil respuesta por los alumnos
- Preguntas con respuestas cerradas siguiendo el método de evaluaciones sumarias o *Escala Likert*
- Fácil tratamiento estadístico de los datos obtenidos
- Garantía de confidencialidad y anonimato en las respuestas

El cuestionario se estructura en un apartado general de identificación de la muestra y en tres apartados principales: satisfacción general del alumno, satisfacción del alumno en relación con los recursos didácticos, y grado de satisfacción del proceso de dirección del TFM. Se evalúan, por tanto, los principales componentes del proceso de orientación y asesoría en la realización del TFM: aspectos relativos a los recursos materiales empleados, funcionalidad de las sesiones tutoriales grupales e individuales, conocimientos y destrezas de asesoramiento del director, y grado de satisfacción general del alumnado. La información resultante de esta aproximación evaluadora proporciona una visión general y completa de todo el proceso, orientando la toma de decisiones educativas.

Los alumnos encuestados deben indicar su grado de satisfacción en relación con las variables que se someten a su consideración, siendo 1 nada satisfecho y 5 muy satisfecho.

Respecto a la muestra, se ha decidido tomar la totalidad de alumnos que han desarrollado el TFM durante los años 2015 a 2017, teniendo en cuenta que su número no es muy elevado y las posibles encuestas que no fueron cumplimentadas por diferentes motivos. Se entiende que esta muestra es altamente representativa y que permitirá obtener resultados fiables.

Entre las posibilidades para articular la cumplimentación de la encuesta, se opta por la propia plataforma de la UNIR, ya que posibilita una interacción ágil y segura con el grupo diana.



Recopiladas las encuestas, se procede a tratar estadísticamente los datos obtenidos y a extraer conclusiones sobre el grado de satisfacción, así como a proponer, en base a los resultados, algunas mejoras o correcciones que permitan seguir avanzando en el propósito docente de mejora continua.

2.4. Resultados

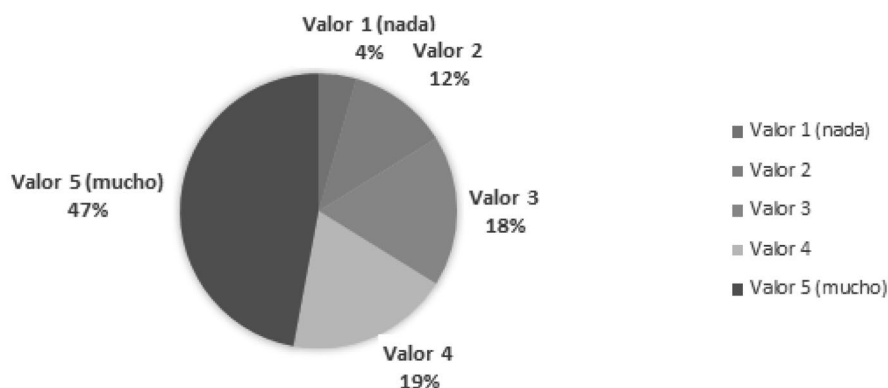
2.4.1. Satisfacción general

Con carácter general, la satisfacción del alumnado en relación con el TFM es positiva, encontrándose más de un 60% de los alumnos en los grados más altos de satisfacción (4 y 5). Idéntico resultado nos arrojan las encuestas en lo que se refiere a la utilidad de los conocimientos y habilidades adquiridas y su empleo por los alumnos en su actividad diaria.





PUEDO UTILIZAR LO APRENDIDO DURANTE EL TFM EN MI TRABAJO DIARIO

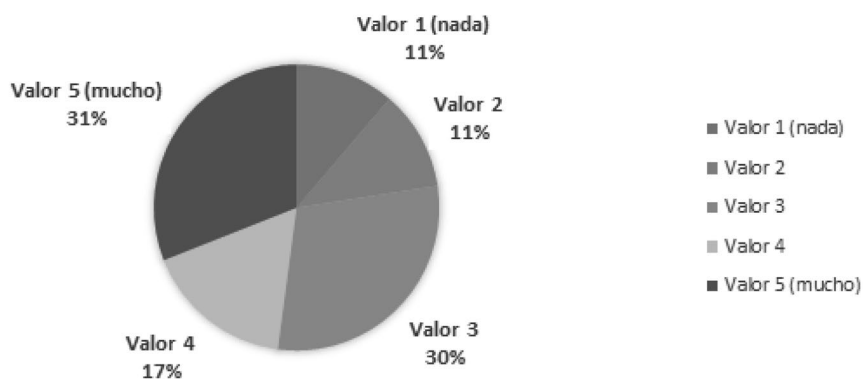


El alto índice de correlación entre las dos variables (satisfacción general y aplicabilidad de lo aprendido) avala que el enfoque práctico (aplicado) y concreto (específico de un lugar de trabajo) del TFM es correcto de cara a capacitar a los alumnos en las competencias propias de la materia, siendo a la vez el factor determinante por los alumnos a la hora de valorar la satisfacción global de la asignatura

2.4.2. Recursos didácticos

En relación con los recursos didácticos disponibles para el TFM, y a nivel global, el 78% del alumnado muestra su satisfacción con los mismos en niveles aceptables (3, 4 y 5).

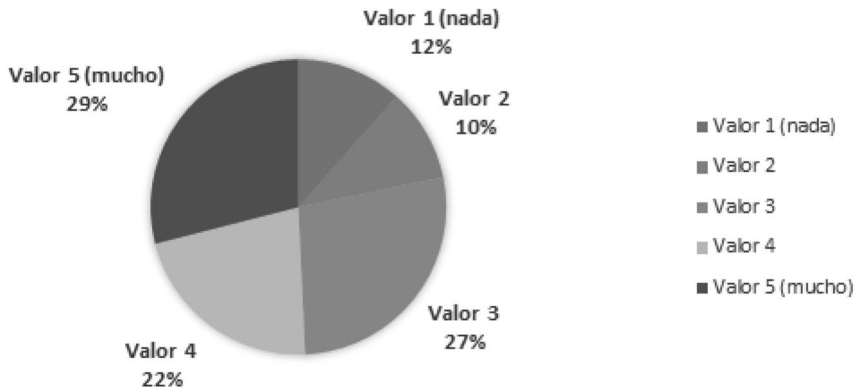
GLOBALMENTE ESTOY SATISFECHO CON LOS RECURSOS DISPONIBLES PARA REALIZAR EL TFM



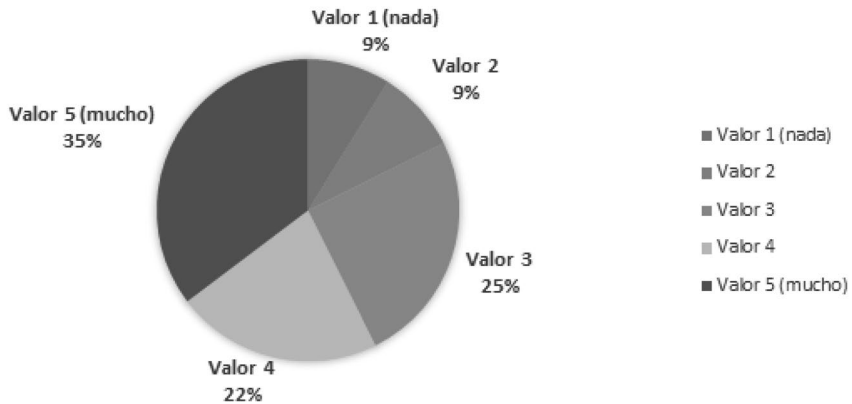


Discriminando los recursos didácticos en función de las características de utilización, cabe distinguir entre recursos asíncronos de aquellos que implican sincronía en su empleo. En relación con los primeros, el alumnado muestra mayor nivel de satisfacción con las clases magistrales frente al material escrito.

EL MATERIAL ESCRITO DISPONIBLE EN EL AULAVIRTUAL ES ÚTIL PARA REALIZAR EL TFM



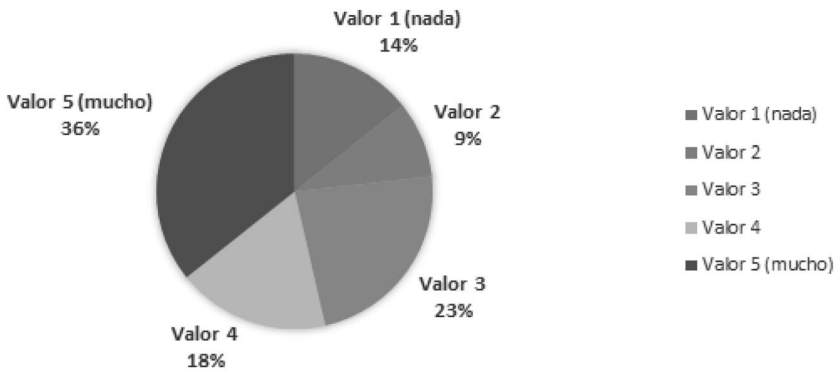
LAS SESIONES MAGISTRALES SON ÚTILES PARA REALIZAR TFM



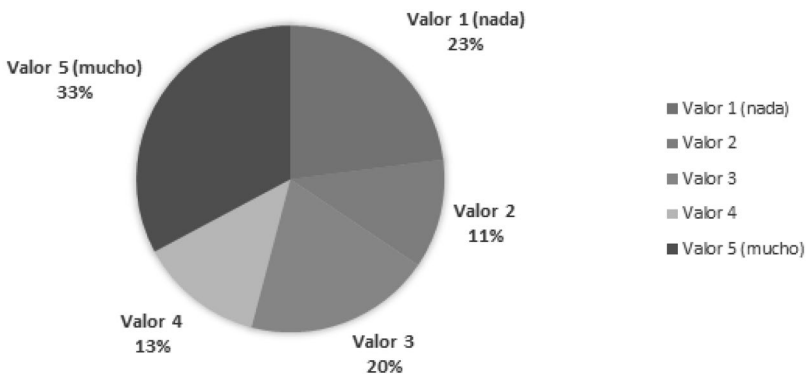


En cuanto a los recursos síncronos, los alumnos muestran una preferencia por las sesiones grupales frente a las tutorías de carácter individual.

HE ASISTIDO A LAS SESIONES GRUPALES ORGANIZADAS POR MI DIRECTOR (EN CASO DE HABERSE PROGRAMADO)



HE ASISTIDO A LAS SESIONES VIRTUALES INDIVIDUALES



Por todo ello, en cuanto a recursos didácticos, se deduce que, pese a que los alumnos muestran un grado alto de satisfacción en líneas generales con los mismos, existe una preferencia por los recursos audiovisuales, frente a los materiales escritos. Respecto a las tutorías del director del TFM, los alumnos asisten más a las de carácter grupal que a las individuales. Ello puede deberse a un doble motivo. Por una parte, el enfoque más general y de procedimiento que se otorga a las grupales frente a las individuales, que son más de contenido específico, parecen llevar al alumno a considerarlas más importantes. Por otra

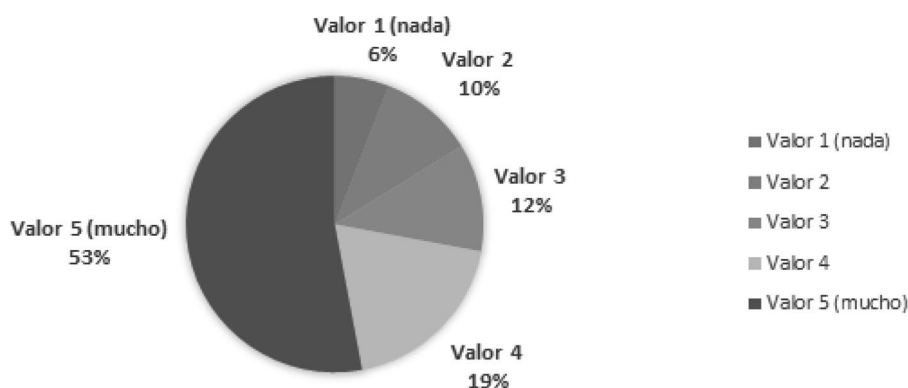


parte, el hecho de que las sesiones grupales sean grabadas y puedan ser vistas en cualquier momento por el alumno, flexibiliza más su visionado, adaptándose mejor a las características y posibilidades personales del alumnado, que, esencialmente, tiene ocupaciones laborales y familiares y prefiere organizar de modo autónomo su estudio.

2.4.3. Proceso de dirección

En relación con el proceso de dirección, el 72% de los alumnos muestra alto grado de satisfacción con la acción docente llevada a cabo por el director del TFM.

EL DIRECTOR CONOCE BIEN LAS TÉCNICAS NECESARIAS PARA DIRIGIR UN ENSAYO ACADÉMICO COMO EL TFM



Los resultados del proceso de dirección son altamente satisfactorios, si bien existe aún un porcentaje de alumnos (16%) que refieren que el director del TFM no tiene los conocimientos necesarios para desarrollar de modo adecuado el proceso de tutorización. Este índice, pese a ser muy bajo, debe llevar necesariamente a replantarse si la asignación de trabajos a los directores se está realizando de forma correcta, atendiendo a la experiencia profesional y académica de los mismos. Además, cabría valorar la necesidad de implementar acciones formativas específicas destinadas a los docentes y que tengan como objeto principal proporcionar pautas metodológicas para desarrollar un proceso de dirección de TFM satisfactorio.

2.4.4. Síntesis de resultados

A modo de síntesis, las principales conclusiones que se derivan de los resultados obtenidos son las que siguen:

- El grado de satisfacción de los alumnos con el TFM del MUPRL es bueno en líneas generales, si bien, se cuenta aún con un margen de mejora, existiendo un 16% de los alumnos que se consideran nada o poco satisfechos con el proceso de enseñanza-aprendizaje.



- La utilidad real que encuentran los estudiantes en el TFM es muy positiva, existiendo únicamente un 16% que encuentran poca o ninguna utilidad en los conocimientos y competencias adquiridos.
- La satisfacción con los recursos didácticos en su valoración global es satisfactoria en más de un 78% de los estudiantes.
- Dentro de los recursos asíncronos, los alumnos muestran una preferencia por el material audiovisual (lecciones magistrales) frente al material escrito.
- Dentro de los recursos síncronos, los estudiantes utilizan en el proceso de TFM en mayor medida las sesiones grupales que las tutorías individuales.
- El papel del director del TFM en el proceso de dirección es valorado muy positivamente (4 y 5) por el 72% de los estudiantes.

3. A MODO DE CONCLUSIONES: EL PLAN DE MEJORA

En base a los resultados obtenidos, se hace preciso implementar un plan de mejora, estableciendo medidas concretas, asignando recursos materiales y humanos y determinando plazos y responsables que permitan proseguir con la vocación de excelencia docente y de mejora continua que debe imbricar cualquier acción docente. Tras consensuarlo con la coordinación académica del MUPRL, se ha decidido diseñar el siguiente plan de mejora:

- Creación de un grupo de trabajo de directores de TFM para recopilar, sistematizar y depurar la documentación escrita del aula. El grupo estará compuesto por dos profesores por cada especialización del MUPRL y estará coordinado por la dirección del máster. El trabajo del grupo se desarrollará a través de la plataforma virtual de la UNIR, sin exigir presencialidad, teniendo en cuenta la dispersión geográfica del profesorado y la posibilidad de llevar a cabo la tarea a través de los recursos tecnológicos de los que dispone la institución educativa. Se establece un plazo de ejecución de doce meses y una prioridad media.
- Inclusión de más lecciones magistrales. Se incluirán dos lecciones magistrales más por especialización para facilitar al alumno desarrollar su TFM de forma más autónoma. Para ello, se priorizarán en cada especialización las lecciones de corte más práctico, que incluyan ejemplos de aplicación real de los métodos de evaluación de riesgos más empleados por los alumnos en sus TFM. La coordinación de esta acción la llevarán conjuntamente el departamento de contenidos audiovisuales de la universidad y la dirección del máster. Se establece un plazo de ejecución de seis meses y priorización alta.
- Poner a disposición del alumnado una lección magistral de contenido metodológico, que ilustre a los alumnos sobre el proceso de dirección de TFM e incida en la importancia de las tutorías virtuales de carácter individual. Se responsabilizará de esta acción el departamento de calidad de la institución, implementándose la medida con una prioridad alta en el plazo de seis meses.



- Incrementar el número de sesiones presenciales grupales hasta un total de cuatro por semestre. Teniendo en cuenta la utilidad de estas sesiones y su empleo por parte de los estudiantes, se potenciarán las mismas programando cuatro sesiones, en lugar de dos, durante el semestre. La responsabilidad de coordinar esta acción se asigna a la dirección del máster y se establece una prioridad alta en su ejecución (tres meses).
- Diseñar y desarrollar un plan de formación continua del equipo docente en relación con el proceso de dirección del TFM, con el fin de unificar criterios de dirección y proporcionar a los docentes pautas para que la acción docente en el TFM resulte lo más eficiente posible. Se asigna esta medida al departamento de ordenación docente, con una prioridad media y un plazo de ejecución de doce meses.

La implementación de estas medidas, y la evaluación posterior de su eficacia real, permitirán seguir avanzando a la institución en su objetivo de excelencia docente y mejora continua.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ESTEVE MON, F.M. y GISBERT CERVERA, M.: *El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías*, en Revista de Docencia Universitaria. REDU, núm. 3 (9), 2011.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, I.: *Calidad en la universidad: evaluación e indicadores*. Ediciones Universidad de Salamanca. Salamanca, 2004.
- MATEO, J.: *La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia*, en Revista de Investigación Educativa, núm. 1 (18), 2000.
- MIGUEL DÍAZ, M.: *Evaluación y mejora de la actividad docente del profesorado universitario*, en Educación Médica, núm. 3 (6), 2003.
- RUIZ, J.: “Modelos y estrategias de evaluación de la calidad en la educación superior”, en *Calidad de las universidades y orientación universitaria*, Aljibe, Málaga, 2002.
- SALINAS, J.: “Innovación educativa y TIC en el ámbito universitario: entornos institucionales, sociales y personales de aprendizaje”, en *II Congreso Internacional de Educación a Distancia y TIC*, Lima, 2009. Disponible en <http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es/pape/gte/files/Lima-salinas.pdf> (recuperado el 12 de marzo de 2018).
- SARRAMONA i LÓPEZ, J.: *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Octaedro. Barcelona, 2004.
- TEJEDOR, F.J.: *Un modelo de evaluación del profesorado universitario*, en Revista de Investigación Educativa, núm. 1 (21), 2003.
- TEJEDOR, F.J.: *Evaluación del desempeño docente*, en Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, núm. 1e (5), 2012.



LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LAS TIC EN EL PROFESORADO UNIVERISTARIO: LUCES Y SOMBRAS

Rafael MOLL NOGUERA

Personal Docente e Investigador en formación FPU

Departamento Derecho del Trabajo y Seguridad Social de la Universidad de Valencia

RESUMEN: La presencia y una adecuada utilización de las TIC en el sistema universitario depende de varios factores entre los que destaca la formación inicial y constante que reciben, o debieran recibir, los docentes para el conocimiento y uso de las TIC en su labor de enseñanza. No obstante, se contrasta que no existe en el sistema educativo universitario español un programa formativo docente marco que dote al profesor de las competencias académicas básicas, ni tampoco, dentro de estas, las relacionadas con las nuevas tecnologías. El resultado de ello es la tímida introducción de las TIC en el sistema universitario español y su infrautilización, a través de experiencias puntuales dentro de cada universidad, relegando su potencial uso a uno más de carácter instrumental y residual. No obstante, algunas experiencias puestas en marcha en otros países permiten proponer algunas características de lo que debiera ser el diseño óptimo de una formación docente en las TIC para hacer de estas una realidad cotidiana en el aula. De este modo, transformar el entorno institucional universitario, desde un plan global coordinado, e incentivar el uso de las TIC, sobre todo, en las nuevas generaciones de docentes, se presentan como elementos clave para conseguir que la calidad de la enseñanza se vea reforzada a través de las nuevas tecnologías.

PALABRAS CLAVE: TIC, formación docente, infrautilización, mejoras, coordinación, universidad.

1. INTRODUCCIÓN

En general, la formación del docente en ambientes digitales requiere que el profesor sea capaz de poseer las competencias necesarias que le ayuden a entender y ejecutar el nuevo rol que debe asumir en la educación superior. En este sentido, con la introducción de las nuevas tecnologías en el aula, se pasa de una enseñanza en la que el profesor es el poseedor de los conocimientos que los entrega al estudiante en la clase, a un docente que es facilitador de competencias, que planifica el aprendizaje del estudiante y le orienta en su proceso de aprendizaje¹.

1 Véase la web <https://lasticedusupsigloxxi.wordpress.com/las-teorias-del-aprendizaje-y-las-tic/> (consultada el 06/04/18)



En este nuevo contexto, el docente en general, no solo en etapas inferiores del sistema educativo, sino también a nivel superior, necesita desarrollar las habilidades y destrezas adecuadas para el uso de las TIC para el desarrollo de su trabajo de enseñanza, de tal modo que sea capaz de estimular, motivar y ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje y participación al estudiante. Desde esta óptica, y centrándonos en la educación superior, los docentes constituyen una de las piezas fundamentales para garantizar la incorporación de las TIC en la universidad, para lo cual resulta esencial la formación que recibe para ello.

A los efectos de atender esta necesidad, la universidad puede y debe responder al reto de formar docentes competentes para el manejo de los recursos tecnológicos de la mejor forma posible. De hecho, se ha demostrado que una formación docente inadecuada es el principal obstáculo a la plena aplicación de las TIC en el aula (SWIG, 2015). En este sentido, y como regla general, los profesores universitarios no tienen una buena formación en el uso de las TIC para fines pedagógicos (SWIG, 2015), y causa de ello es que al comienzo de la carrera profesional universitaria no están asistidos adecuadamente para el uso de las nuevas tecnologías en el aula. Dicho de otro modo, los profesores universitarios no están debidamente preparados para utilizar las TIC como recursos para enseñar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes (SWIG, 2015).

2. LA FORMACIÓN INICIAL EN LAS TIC DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES: EL FUTURO DEL CAMBIO

Existe consenso en que la incorporación de las TIC en los procesos de formación de los docentes resulta indispensable para acometer los desafíos de la sociedad del conocimiento (CUEVAS y GARCÍA, 2014). Si bien se trata de una necesidad común al conjunto de los docentes universitarios, debe diferenciarse aquellos que se inician en la impartición de docencia, de aquellos otros que ya vienen prestando sus servicios dentro de la universidad. Y ello por una razón principal, y es que resulta apremiante que las nuevas generaciones de docentes universitarios, desde el comienzo de su trayectoria profesional, conozcan, dominen y se aprovechen de las TIC en su quehacer diario con los alumnos.

Sin perjuicio de la formación continua en las TIC, también necesaria desde el punto de vista de la poca formación recibida y de la constante evolución tecnológica, los nuevos profesores no deberían dilatar su acercamiento formativo a un momento ulterior, sino que, desde el inicio, o incluso antes, tienen que ser los protagonistas de la implantación de las TIC en el actual modelo de enseñanza universitario. No es baladí que uno de los factores explicativos de la subutilización de las TIC es la escasa preparación que se ha tenido durante el período de formación docente (ENOCHSSON y RIZZA, 2009).



3. ALGUNOS FACTORES EXPLICATIVOS DE LA INFRAUTILIZACIÓN DE LAS TIC EN LA UNIVERSIDAD

Siendo por tanto la formación docente un elemento clave en cuanto a la introducción de las TIC en la universidad, resulta conveniente detenerse en los principales motivos que explican la situación descrita de infrautilización (JARA, HEPP y SALINAS, 2014). Por un lado, destaca el contexto institucional, el cual se ve influenciado por tres realidades: la que se refiere a la infraestructura tecnológica de cada institución y los apoyos pedagógicos que ofrece a sus académicos; la vinculada a la normativa interna y los incentivos que se conceden a los docentes; y por último, la que se relaciona con los medios tecnológicos disponibles por los alumnos.

Es evidente que una universidad que invierta más en nuevas tecnologías, en términos de adquisición, mantenimiento y actualización, estará en mejor disposición de preparar a sus docentes para su utilización. En esa línea, entre los posibles incentivos, basta señalar aquí que se favorecerá la formación en las TIC si el tiempo específico para ello, así como para la planificación de clases con TIC, se integra y reconoce como parte de la carga docente. En todo caso, la responsabilidad de que los alumnos dispongan de los medios técnicos necesarios para el buen desarrollo del sistema educativo con TIC no puede derivarse de forma exclusiva hacia el estudiante, sino que la universidad debe implicarse y facilitarlo. En suma, sin un contexto institucional favorable, las tecnologías no serán aprovechadas (SWIG, 2015).

Por otro lado, se encuentra la actitud y la percepción que el docente tenga de las TIC, que dependerá, en gran medida, de cómo se responda a la pregunta de cuán sencillo y útil puede resultar incorporar las nuevas tecnologías en la práctica docente en términos de efectividad y aprovechamiento. Por ello, resulta necesario la formación no solo en el uso de la tecnología, sino en la utilidad que puede tener en relación con los objetivos curriculares centrales de cada disciplina. De ahí deriva la necesidad que los métodos de integración de las TIC sean sencillos y claros a los efectos de facilitar que los propios docentes decidan cómo integrar la tecnología o software (SWIG, 2015).

Para combatir y superar dichas limitaciones, haciendo real la introducción de las TIC en el entorno universitario, resulta necesario, entre otras medidas, la definición de políticas públicas que aseguren una formación inicial de los docentes, con especial atención a la virtualidad que las TIC pueden desplegar en el sistema de aprendizaje de los alumnos universitarios. Es cierto, que la formación docente para profesores noveles o principiantes existe de forma puntual en algunas universidades españolas (AMBER e INÉS, 2016). Sin embargo, además de encontrarse descoordinada entre sí, adolece de las siguientes disfuncionalidades (FONDÓN, MADERO y SARMIENTO, 2010).

- Se trata normalmente de iniciativas particulares, en el sentido de que lejos de ofrecerse auténticos cursos o títulos integrales especializados en materias del ámbito docente, se ofrece cursillos de pocas horas sobre materias dispares y sin conexión entre ellas.



- Es una formación esporádica y no continua, en tanto en cuanto dichos cursillos no se enmarcan dentro de un calendario previo de actividades formativas, y tampoco permanecen en el tiempo, sino que depende, básicamente, de las inscripciones efectuadas.
- Por lo general son actividades de índole informativas, en donde el asistente ejerce un papel eminentemente pasivo, y no se involucra de forma activa en las competencias que se enseñan de forma principalmente teórica. Es más, incluso dichos cursos que deberían pretender la formación en competencias docentes del recién profesor principiante se imparten totalmente vía online, sin contacto con compañeros ni con el profesor.
- La actividad formativa docente suele ser voluntaria, en el sentido que el profesor principiante es quién decide si acude o no a dichos cursos, no existiendo por tanto ninguna obligación de recibir dicha formación, o bien decidiendo a qué cursos asiste y cuándo decide hacerlo.
- Otro rasgo de esta formación es que no cuenta con los incentivos institucionales suficientes para que el estudiante acuda. Ello se traduce en dos aspectos: por un lado, en que el profesor principiante debe bien rechazar acudir porque le coincide con horario de docencia o bien debe hacerlo fuera de la jornada laboral. Por otro, dentro de carrera profesional, como se verá, el peso de la docencia, y también de la formación docente, es relativamente poco importante en comparación con los méritos de investigación.
- También se trata de una oferta formativa masificada, por cuanto que el número de asistentes posibles suele ser alto, y esto se debe en parte porque se trata de cursos generales para el conjunto de la universidad, y no una formación especializada en atención de las características de cada área de conocimiento.

Desde este punto de vista, no exista una red de formación permanente para el profesorado universitario a nivel nacional. Frente al actual modelo ineficiente y descoordinados, ya se puso de manifestó la necesidad de que “la formación inicial pedagógica como el desarrollo profesional del profesorado universitario requieren de una política global de la universidad que dignifique y valore las funciones docentes como fundamentales para el logro de la excelencia” (NOGUERA, 2001). Un mayor compromiso con la formación implicaría, entre otras cosas, en otorgarle carácter de obligatoriedad a la formación inicial del docente y por otro lado reconocer y valorar los méritos docentes en la carrera profesional (MAYOR, 2009)

Además de la ausencia de una red formativa integral en competencia docentes, otro hecho que explica la poca atención que se ha prestado a la formación docente es el conflicto investigación vs docencia. También es conocido que el profesorado, en todas sus etapas, debe desempeñar tareas docentes, investigadoras y de gestión a efectos de promoción interna. Sin embargo, en términos meritorios se valora más la tarea investigadora frente a las tareas docentes y de gestión.



En el profesorado principiante, este conflicto investigación-docencia se recrudece por dos factores explicativos. El primer se relaciona con el nuevo ambiente de competitividad extrema provocado por las políticas de contratación que implican un efecto expulsión para muchos jóvenes doctorandos que no pueden permanecer en la universidad tras obtener el título de doctor. El segundo factor es el temporal, ya que se dispone de un plazo máximo de 3 o 4 años no solo para confeccionar la tesis doctoral, sino para conseguir un currículum vitae tal que te permita competir por la siguiente plaza que se convoque.

Esto se traduce en que una formación carente de incentivos para la promoción profesional dificulta y reduce los niveles de motivación para participar en programas de formación en general, y mucho más para participar en aquellos que incitan a la innovación y el cambio, ya que requieren más tiempo y esfuerzo. Como consecuencia, profesor principiante se ve abocado a invertir la mayor de su dedicación laboral en ampliar los méritos de investigación, no contando, por lo tanto, con el tiempo suficiente para la formación y preparación adecuada de las tareas docentes (FONDÓN, MADERO y SARMIENTO, 2010).

En resumen, como se ha visto, tanto la formación docente, así como la propia la calidad de la enseñanza de los profesores universitarios principiantes es un factor insignificante para la renovación de contratos, la promoción profesional o ajustes salariales dentro de la universidad.

A mayor abundamiento, y desde el punto de las TIC, el actual sistema formativo descrito presta, como regla general, poca atención al papel de las nuevas tecnologías en el sistema educativo vigente, tanto desde un punto de vista cualitativo (contenidos) como cuantitativo (tiempo dedicado). En este sentido, la incorporación de las TIC en la formación inicial docente no ha sido suficientemente priorizado (JARA, HEPP y SALINAS, 2014). Por el contrario, dichos programas se basan en modelos educativos y contenidos curriculares que fueron diseñados de cara a las necesidades de una sociedad muy diferentes a la que hoy existe. Asimismo, debe advertirse que estos esfuerzos a veces no responden a políticas formales o a modelos planteados producto de la reflexión o el análisis (BROWN, 2005).

4. CONCLUSIONES: ALGUNAS PROPUESTAS DE MEJORA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN TIC

En este punto conviene sugerir algunas ideas que coadyuven a la mejora del actual sistema formativo en materia de las TIC. Como punto de partida, no debe olvidarse que el objetivo último que debería alcanzarse es que los docentes universitarios fueran capaces de integrar de manera pertinente las tecnologías en el nuevo entorno de aprendizaje, de tal modo que fueran capaces de manejar críticamente estas tecnologías con suficiente fluidez, comprender el aporte de los recursos digitales al aprendizaje de contenidos relevantes y organizar la enseñanza de maneras innovadoras (JARA, HEPP y SALINAS, 2014).



Por ello, la primera medida que debiera adoptarse es la definición de un plan institucional de cada universidad coordinado a nivel nacional o del conjunto de universidades en materia de formación docente en el que se integrara las TIC de forma adecuada. Dicho plan debiera contar asimismo con mecanismos de evaluación de la calidad de la formación y de instrumentos de diagnóstico sobre la transferencia en el aula. En el marco de dicho plan general, y desde un enfoque más efectivo, la capacitación en TIC debiera prestarse dentro de la propia institución universitaria a través de una unidad de formación propia especializada a estos efectos que se encontrara cercana y accesible al docente, la cual integrara las TIC en el sistema de aprendizaje a los docentes que se pretende formar, evolucionando de la tradicional clase presencial y haciendo uso de nuevas herramientas digitales como los MOOC.

En segundo lugar, la formación debiera estar centrada en la forma de integrar las TIC en el aula y en el propósito que pueden cumplir en el entorno educativo, superando así la formación básica informática. Más allá de la comunicación entre el profesor y el alumno vía *online* o tutorías virtuales, es necesario mejorar las capacidades de profesores en aspectos como programación, preparación de videoconferencias, foros y chats y cursos virtuales o bimodales y software educativo (CUEVAS y GARCÍA, 2014), eso sí, vinculándolo de forma significativa con los aspectos metodológicos y didácticos propios de cada disciplina, y no exclusivamente mediante cursos específicos de informática educativa. En este sentido, se ha detectado que los docentes tienden a usar la tecnología mayoritariamente para la comunicación y para tareas básicas, como el uso de procesadores de texto, la explotación de páginas web, pero dejan de lado los objetivos pedagógicos centrales (YUN-JO y REIGELUTH, 2012). En este sentido, limitar las experiencias relacionadas con la tecnología a un único curso o a una única área de formación docente, como los cursos de metodología, no contribuye a que los docentes hagan un verdadero uso de las TIC (KELLY, 2002).

Este objetivo más ambicioso debe de concretarse en un conjunto de estándares e indicadores de referencia para la implementación de las TIC en la formación docente, al igual que otros sistemas educativos hace tiempo viniendo operando (UNESCO, 2005). Así, por ejemplo, en primer lugar, los docentes debieran tener una formación no solo sobre el conocimiento tecnológico básico, sino también poder adquirir las habilidades que les permitan actualizar de forma continua dicho conocimiento a los cambios tecnológicos. En segundo lugar, la formación que recibieran debiera atender también a las necesidades de los alumnos según el nivel educativo, contando con ello con una preparación adecuada en materia de idoneidad en la selección de los recursos tecnológicos a emplear y de su correcta planificación dentro del contexto de las actividades de aprendizaje. En tercer lugar, la formación docente a recibir debiera instruir al profesor para que potencia la creatividad y las habilidades de orden superior de los estudiantes a través de las TIC.

En cuarto lugar, se debiera formar también en el uso de la tecnología en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. O, por último, la formación debiera hacerse eco de las implicaciones éticas o legales que el uso de la tecnología conlleva.



La tercera y última idea de mejora se refiere a la necesidad de que este conjunto de acciones formativas que constituirían en su conjunto la capacitación tecnológica necesaria debiera estar reconocida a nivel institucional y ser reconocida meritoriamente dentro de la carrera profesional. De este modo se incentivaría competitivamente a que los docentes estuvieran capacitados en las competencias tecnológicas necesarias. Un paso más en esta línea sería que dicha formación resultase obligatoria y no voluntaria, de tal suerte que ningún docente puede iniciar o promocionar sin la debida certificación en competencias tecnológicas.

4. BIBLIOGRAFÍA

- AMBER MONTES, D. e INÉS SUÁREZ, C.: *La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas*, en Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 3, 2016
- BROUN GRANT, G.: *Incorporación de las tecnologías de información y comunicación en la docencia universitaria estatal costarricense, problemas y soluciones*, en Actualidades Investigativas en Educación, 2005
- <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/9118/17500> (consulta 07/04/2018)
- CUEVAS CORDERO, F. y GARCÍA FALLAS, J.: Las TIC en la formación docente, en *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 2014
- <http://www.oei.es/historico/congreso2014/contenedor.php?ref=memorias>, (07/04/2018)
- ENOCHSSON, A. y RIZZA, C.: *ICT in Initial Teacher Training: Research Review*, en Education Working Papers, núm. 38, OCDE, 2009.
- FONDÓN, I., MADERO, M. J. y SARMIENTO, A.: *Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria*, en Formación Universitaria, vol. 3, núm. 2, 2010.
- JARA, I., HEPP, P. y SALINAS, Á.: "TIC y formación docente: formación inicial y desarrollo profesional docente", en *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*, UNESCO, pp. 151-206, 2014.
- KELLY, M.G.: National Educational Technology Standards for Teachers: Preparing Teachers to Use Technology, ISTE, Charnelton, 2002.
- MAYOR RUIZ, C.: "Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio", en Revista de currículum y formación del profesorado, vol. 13, núm. 1, 2009.
- NOGUERA, N.: "La formación pedagógica del profesorado universitario", en Revista Bordón, núm. 53, 2001.
- SWIG, S.: "TICs y formación docente: formación inicial y desarrollo profesional docente", en Política PREAL, febrero, 2015.
- UNESCO: Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o Cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las TIC, 2005.
- YUN-JO, A. y REIGELUTH, CH.: "Creating Technology-Enhanced, Learner-Centered Classrooms: K-12 Teachers' Beliefs, Perceptions, Barriers, and Support Needs", en Journal of Digital Learning in Teacher Education, vol 28, núm. 2, 2012



MATERIALES DOCENTES 3.0: CUESTIONARIOS ONLINE DE AUTOEVALUACIÓN

Juan ALBERTO TORMOS PÉREZ

*Investigador en formación en Derecho del Trabajo
Universitat de Valencia*

RESUMEN: La comunicación trata sobre la experiencia de innovación docente entorno a la elaboración de cuestionarios *online* de autoevaluación para los alumnos de Proceso Laboral, en una plataforma virtual que les permite obtener retroalimentación sobre sus respuestas. La actividad ha consistido en crear unos tests de autoevaluación para cada unidad temática, con el fin de ponerlos a disposición de los alumnos en una plataforma informática con materiales docentes, que les permite además recibir una retroacción o explicación por cada respuesta correcta o errónea. La plataforma permite elaborar cada test tantas veces como se desee y autoevaluarse. Con ello, los alumnos pueden conocer su evolución en el aprendizaje y detectar (y corregir) los errores. La actividad se enmarca en un proyecto innovativo más amplio sobre Materiales jurídicos y docentes 3.0, mediante el cual se ha creado una plataforma informática accesible a través de un enlace web en el que, además de los comentados cuestionarios, se pueden colgar otros materiales docentes, no sólo referidos a Derecho del Trabajo, sino también de otras disciplinas, como Derecho Civil. La plataforma permite acceder a esquemas, resúmenes y otros materiales relativos a las materias en cuestión, y además de forma interactiva. Los mencionados cuestionarios se estructuran por unidades temáticas, y permiten a su vez enlazar a materiales docentes (esquemas, por ejemplo) de la asignatura. Se trata de una experiencia innovativa que es relevante dar a conocer por sus buenos resultados.

PALABRAS CLAVE: plataforma virtual, cuestionarios, autoevaluación, Derecho del Trabajo, aprendizaje *online*, innovación docente.

1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas tecnologías proporcionan una gran cantidad de posibilidades en el plano educativo y docente, ya que mejoran la interacción entre alumno y profesor y permiten acceder a novedosas técnicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.¹ Una de las nuevas

1 En materia de innovación educativa y TIC, podemos citar VV.AA.: “Marco experimental I: propuestas de integración vía TIC”, en SÁNCHEZ-BAYÓN (coordinador): *Innovación docente en los nuevos estudios universitarios. Teorías y métodos para la mejora permanente y un adecuado uso de las TIC en el aula*, Tirant Humanidades, València, 2014.



funcionalidades que proporcionan estas nuevas tecnologías tiene que ver con el eje temático de adscripción de la presente comunicación, que es el uso de plataformas virtuales para la evaluación del aprendizaje. En este caso, bajo el título “Materiales docentes 3.0: cuestionarios *online* de autoevaluación”, analizo la experiencia de innovación educativa relativa a la elaboración de tests de autoevaluación con retroalimentación para los alumnos de la asignatura Proceso Laboral, cursada en el cuarto curso del Grado en Derecho, y ello dentro de la plataforma virtual educativa creada en el marco del Proyecto de innovación educativa de la Universitat de València sobre “Manuales jurídicos y materiales docentes 3.0”.²

2. CUESTIONARIOS *ONLINE* DE AUTOEVALUACIÓN: UNA HERRAMIENTA *ONLINE* DE AUTOAPRENDIZAJE

Como ya se ha anticipado, la actividad de innovación educativa consiste en la elaboración de unos cuestionarios o tests de autoevaluación con retroalimentación o *feedback*, a fin de que los estudiantes puedan acceder a dichos cuestionarios y controlar su proceso de autoaprendizaje a través de una plataforma virtual de la que se tratará en la segunda parte de la comunicación. Dicha actividad se ha enmarcado en la asignatura Proceso Laboral, impartida en el cuarto curso del Grado en Derecho, en el itinerario de litigación, y que, debido a su carácter eminentemente práctico, da pie a muchos supuestos susceptibles de ser planteados a través de preguntas o cuestionarios con multi respuesta.³ Se trata de una actividad de innovación educativa de gran interés, de la que es interesante resaltar tanto su proceso de elaboración y funcionamiento, como sus objetivos.⁴

2.1. Elaboración de los cuestionarios de autoevaluación

2 Proyecto de innovación educativa de la Universitat de València sobre “Manuales jurídicos y materiales docentes 3.0”, referencia UV-SFPIE-GER 17-587414, curso 2017/2018, bajo la dirección de la profesora D^a María Dolores Mas Badia.

3 La asignatura Proceso Laboral del cuarto curso del Grado en Derecho de la Universitat de València, a la que se ha hecho referencia, está impartida por el profesor D. Luis Enrique Nores Torres. Junto a él, y también la profesora D^a Eva López Terrada, del Departamento de Derecho del Trabajo de la Universitat de València, es con quienes se han elaborado los cuestionarios a los que hace referencia la presente comunicación.

4 En materia de innovación docente, encontramos una extensa bibliografía. A título ejemplificativo, podemos citar: GARCÍA AÑÓN, J. (editor): *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del Derecho*. Servei de Formació Permanent, Universitat de València, València, 2009; ROIG-VILA, R. (editora): *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*. Editorial Octaedro. Barcelona, 2017; VILA RAMOS, B.: *Una propuesta práctica de innovación docente. La enseñanza-aprendizaje-evaluación del Derecho Constitucional*, en *InDret - Revista para el Análisis del Derecho*, núm. 1, 2011.



Antes de abordar los objetivos que se han perseguido con esta actividad, así como su desempeño, es de relieve explicar cómo se ha llevado a cabo. Antes que nada, nos encontramos, como ya se ha señalado, en el marco de la asignatura Proceso Laboral del Grado en Derecho, disciplina que también se conoce con el nombre de Derecho procesal laboral. Se trata de una asignatura en la que se estudian las posibilidades que tienen los trabajadores para tutelar sus derechos en materia de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social ante los tribunales, en concreto, ante el orden social de la jurisdicción. Se estudian los órganos que conforman este orden jurisdiccional, qué competencias tienen y cuáles son las distintas modalidades procesales o cauces a través de los cuales es posible obtener la tutela de los derechos a los que se ha hecho referencia. Pues bien, en la asignatura ya contábamos con un manual en la materia⁵ y dividido en varias unidades temáticas, y se decidió elaborar una serie de cuestionarios de autoevaluación, uno por cada unidad temática, a fin de que los alumnos pudiesen controlar su proceso de aprendizaje a través de una plataforma virtual creada al efecto en el marco del proyecto de innovación educativa al que se ha hecho referencia al principio.

Finalmente, se realizaron 8 cuestionarios de autoevaluación, uno para cada una de las siguientes unidades temáticas: Orden social de la jurisdicción y sus competencias; Partes procesales; Actos procesales; Actos previos, actos preparatorios y proceso cautelar; Proceso ordinario; Modalidades procesales; Medios de impugnación; y Ejecución. Cada uno de estos cuestionarios contaba con 10 preguntas referidas a la unidad temática en cuestión. Las preguntas se organizaban en formato multi respuesta, es decir, tras cada pregunta se le facilitaban al alumno cuatro posibles respuestas (a, b, c y d), de las cuales sólo una era la correcta. A todo esto, le añadimos un sistema de retroalimentación, conocido en inglés con el término *feedback*, según el cual incluíamos una frase o comentario que explicase por qué la respuesta correcta era una en concreto, y con referencia, por ejemplo, a los preceptos legales aplicables al caso. La idea de la retroalimentación es que aparezca en la plataforma virtual cuando el alumno responda a los cuestionarios, para que ante cada respuesta correcta o incorrecta le aparezca el comentario con el *feedback*.

Una vez elaborados los cuestionarios por unidades temáticas, con sus preguntas y opciones de respuesta, una vez señaladas las respuestas correctas para cada pregunta, y una vez preparados los comentarios de retroalimentación, decidimos completar los cuestionarios con un breve resumen introductorio de cada una de las unidades temáticas, a fin de que sirviera como presentación de cada uno de los cuestionarios. El objetivo es que el alumno, en el momento de seleccionar un determinado cuestionario para resolverlo, tenga acceso a un resumen de los aspectos más relevantes de la unidad temática en cuestión, a fin de que se sitúe dentro del relativamente extenso programa de la asignatura.

5 GOERLICH PESET, J.M., NORES TORRES, L.E.: *Derecho Procesal del Trabajo*. Manuales Universitarios de Teleformación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2013.



Una vez elaborados por escrito los cuestionarios, venía la tarea propiamente relacionada con las nuevas tecnologías y el calificativo *online* al que se hace referencia en el título: se trataba de introducir el texto de los cuestionarios en una plantilla en un editor de texto con lenguaje de programación a través de un software al efecto.⁶ En verdad nuestro trabajo consistió en volcar los datos del texto en la plantilla que previamente había programado la responsable de informática a fin de que luego se le pudiera dar formato web. Con ello, los cuestionarios quedaban programados y eran susceptibles de ser abiertos en formato HTML, es decir, en formato de página web. Una vez completado aquel paso, sólo era necesario que la responsable de informática colgase los cuestionarios en la plataforma virtual a fin de que aparecieran allí y los alumnos pudieran acceder.

2.2. Resolución *online* de los cuestionarios: funcionamiento y objetivos

En la plataforma virtual cuyo funcionamiento se explica en el siguiente apartado encontramos una pestaña o apartado dedicado a Derecho del Trabajo, donde, entre otras cuestiones, está previsto dar acceso a los materiales relativos a la asignatura Proceso Laboral y a los cuestionarios de los que trata la presente comunicación. El funcionamiento es relativamente similar al que podemos encontrar en otras plataformas virtuales que recurren a sistemas de autoevaluación del aprendizaje por parte de los alumnos: se trata de que los alumnos, a través de una interfaz web virtual, accedan a las distintas unidades temáticas con sus respectivos cuestionarios.

Como ya se ha adelantado, cada una de las unidades temáticas viene introducida por un breve comentario del contenido de la misma, a fin de que los alumnos sitúen cuál es el contenido del que se van a evaluar. A dichos resúmenes acceden automáticamente al acceder al enlace del cuestionario correspondiente. Llegados a este punto, al alumno se le abre el cuestionario, y se le van planteando las preguntas del cuestionario, una a una, a fin de que las responda. Es interesante mencionar que la interfaz tiene previsto estar programada para que las preguntas aparezcan en orden aleatorio. A medida que el alumno va respondiendo a cada una de las preguntas, la interfaz le va diciendo si la respuesta es correcta o incorrecta, y acto seguido le da la opción de que aparezca la retroalimentación, a fin de obtener un breve comentario que le explique por qué es correcta la respuesta en cuestión y con qué fundamento legal. También existe la opción de que la interfaz no revele inmediatamente al alumno cuál es la respuesta correcta en caso de haber marcado una incorrecta, a fin de dejarle margen para que replantee su respuesta. Con todo ello, el alumno al final de cada cuestionario puede conocer el número de aciertos y errores que

6 Hay muchos programas a los que se puede recurrir, pero nosotros en concreto utilizamos el software de libre acceso Notepad++, que es un editor de texto compatible con varios lenguajes de programación.



ha cometido, así como volver a realizar el cuestionario tantas veces como desee. Además, cada vez que el alumno realice el cuestionario, está previsto que las preguntas aparezcan en un orden completamente diferente.

En definitiva, el alumno accede cuando tiene tiempo a la plataforma virtual y entra a cada uno de los cuestionarios, según la unidad temática que tenga intención de repasar, y luego obtiene información sobre qué respuestas eran correctas y por qué, así como datos sobre cuántas preguntas ha fallado y acertado. Una vez realizados todos los cuestionarios, el alumno puede acceder a una modalidad de cuestionario en la que se combinan preguntas de todas las unidades temáticas en su conjunto, con la finalidad de hacer un repaso global del conjunto del temario de la asignatura.

Se trata pues de una forma altamente interactiva de controlar el aprendizaje del alumno, que además realiza el propio alumno de manera autónoma. El objetivo principal de la actividad es precisamente poner todo el potencial que nos brindan las nuevas tecnologías al servicio de la docencia y de los mecanismos de autoevaluación, en el marco del Proyecto de innovación educativa citado anteriormente. No cabe duda de que el carácter virtual de la plataforma y la mayor interacción que proporciona un entorno *online* hacen de la actividad de autoevaluación algo mucho más atractivo para los alumnos. Con ello se superan algunas limitaciones de las actividades de autoevaluación que pudieran realizarse en clase de manera presencial. Ello se debe principalmente a las mayores funcionalidades que, como estamos viendo, proporciona el entorno virtual, que permite al alumno una mayor autonomía y un mayor control de sus respuestas, tanto de sus errores como de su evolución.

Se añade también el hecho de que Proceso Laboral es una asignatura eminentemente práctica, que da lugar a una gran casuística, y por tanto susceptible de plantear problemas que dan mucho juego a la hora de crear cuestionarios. La actividad está todavía abierta a un mayor perfeccionamiento. En este sentido, es posible preparar más preguntas para los cuestionarios. Con ello, se aprovecha el formato del cuestionario *online* en el que las preguntas van apareciendo en orden aleatorio, de modo que, cuantas más preguntas haya disponibles en la interfaz, mayores posibilidades de autoevaluación dará al alumno, ya que podrá hacer el test tantas veces como desee e ir viendo las distintas preguntas que se le plantean, hasta que al final las haya resuelto todas. Por otro lado, aunque en principio la actividad está pensada para la asignatura de Proceso Laboral, no se descarta utilizarla para otras asignaturas del Departamento, adaptando obviamente las preguntas al temario pertinente. Finalmente, también tenemos el objetivo de seguir utilizando los cuestionarios en la misma asignatura durante los próximos cursos académicos.



3. PLATAFORMA VIRTUAL “MATERIALES JURÍDICOS 3.0”

Como ya se ha anticipado, la actividad de los cuestionarios *online* de autoevaluación tiene lugar gracias a la existencia de la plataforma virtual de la Universitat de València conocida como “Materiales jurídicos 3.0”, que es accesible para los alumnos a través de la web.⁷ Dicha plataforma proporciona diversas funcionalidades idóneas para el aprendizaje del Derecho en un entorno virtual así como herramientas para su aprendizaje y autoevaluación por parte de los alumnos de un modo dinámico e interactivo.⁸

3.1. Proyecto de innovación educativa “Manuales jurídicos y materiales docentes 3.0”

La plataforma virtual es fruto del trabajo del grupo vinculado al Proyecto de innovación educativa de la Universitat de València “Manuales jurídicos y materiales docentes 3.0”, que se desarrolla en el curso académico 2017/2018, y en el que han podido colaborar distintos profesores de varios departamentos.⁹ No obstante, el grupo promotor del Proyecto de innovación educativo no es nuevo, y ya existía en los cursos académicos anteriores, lo cual aporta mayor experiencia.¹⁰

7 La plataforma también se denomina “Manuales jurídicos *online*”. Se puede acceder a través del enlace: <https://www.uv.es/docius/materialesjuridicos.wiki>. Tanto la plataforma, como la programación en HTML de los cuestionarios de autoevaluación y de otros materiales disponibles en la plataforma, son gracias al trabajo de la encargada de análisis y programación informática del proyecto, D^a María Reyes Mas Badia.

8 En materia de plataformas virtuales como herramientas de aprendizaje y autoevaluación, encontramos una muy variada bibliografía, de la que podemos citar, por ejemplo BETEGÓN SÁNCHEZ, L.; FOSSAS OLALLA, M.; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, E.; RAMOS GONZÁLEZ, M.: *Entornos virtuales como apoyo a la docencia universitaria presencial: utilidad de Moodle*, en Anuario Jurídico y Económico Escurialense, núm. 43, 2010; MARTÍN, A.; LEÓN, C.; GARCÍA, A.: *Innovación docente para la integración de autoformación y autoevaluación en la plataforma Webct*, en Revista de Medios y Educación, núm. 44, 2014; MOLINA MARTÍN, S.: “Innovación docente mediante el uso de plataformas virtuales de formación”, en *II Jornadas de intercambio de experiencias en docencia universitaria en la Universidad de Oviedo*, Universidad de Oviedo, Oviedo, 2008; VV.AA.: “Evaluación del aprendizaje en las modalidades b-learning/virtual”, en SANTAMARÍA LANCHO, M.; SÁNCHEZ-ELVIRA PANIAGUA, A. (coordinadores): *Innovación docente universitaria en entornos de aprendizaje enriquecidos*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2013.

9 Proyecto de innovación educativa de la Universitat de València sobre “Manuales jurídicos y materiales docentes 3.0”, referencia UV-SFPIE-GER 17-587414, curso 2017/2018, bajo la dirección de la profesora D^a María Dolores Mas Badia, y en el que participan, entre otros muchos, los profesores del Departamento de Derecho del Trabajo de la Universitat de València D. Luis Enrique Nores Torres y D^a Eva López Terrada.

10 Grupo Estable de Innovación Educativa “Manuales jurídicos y materiales 2.0”, referencia UV-SFPIE_GE 16-417895, curso 2016/2017, y Grupo Estable de Innovación Educativa “Manuales jurídicos y materiales 2.0”, referencia UV-SFPIE_GE 15-310031, curso 2015/2016.



Tal y como indica la propia página web de la plataforma, el objetivo del mencionado proyecto de innovación educativa es aprovechar al máximo el potencial de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, así como su aplicación a la docencia, aprendizaje y evaluación de los conocimientos en Derecho. Ello es así debido al hecho de que las nuevas tecnologías nos aportan unas posibilidades nuevas e ilimitadas en el mundo de la enseñanza, permitiendo un acceso a los contenidos de una manera más directa, dinámica e interactiva. El proyecto nace pues con la finalidad de crear una plataforma virtual que brinde a los alumnos mayores oportunidades a la hora de acceder a la información y a los materiales de una manera interactiva y multimedia, con la característica de poder hacerlo en cualquier momento y desde cualquier lugar.

Como se ha comentado, el grupo de innovación educativa está en funcionamiento desde hace tres cursos académicos, en el que se han podido recoger las experiencias de profesores de distintos departamentos de la Facultad de Derecho de la Universitat de València. A parte de Derecho del Trabajo, los profesores participantes son mayoritariamente del departamento de Derecho Civil, por lo que en la plataforma hay materiales relativos a esa materia, en concreto a materias como el Derecho de familia, Derecho de sucesiones, Derecho de las cosas y Derecho inmobiliario registral. Pero la actividad de este grupo de innovación innovativa no se ha limitado a la puesta en funcionamiento de la mencionada plataforma virtual, sino que también se han realizado otras actividades. Así, en el año 2017 se organizó la V Jornada “El aprendizaje del Derecho: motivación y liderazgo docente en la enseñanza superior”, en la que varios profesores expusieron sus experiencias en el campo de la innovación docente. Del mismo modo, hay previstas otras jornadas de contenido similar para el presente año 2018.

3.2. Plataforma “Materiales jurídicos 3.0”: autoaprendizaje *online* del Derecho

La plataforma virtual “Materiales jurídicos 3.0” o “Manuales jurídicos *online*” es una interfaz web en la que se puede acceder a una serie de pestañas por materias relacionadas en este caso con el Derecho Civil y con el Derecho del Trabajo, y que permite acceder a diversos materiales de aprendizaje del Derecho y de autoevaluación para los alumnos. Las razones por las que se decidió crear esta plataforma son muy similares a las que nos impulsaron a la elaboración de los cuestionarios *online*, que son las de aprovechar las nuevas tecnologías y su carácter dinámico e interactivo para acercar el aprendizaje del Derecho a los alumnos. No cabe duda de que el uso de una plataforma virtual mejora el aprendizaje y la evaluación por parte de los alumnos, ya que les otorga más funcionalidades y de manera autónoma.

El uso de plataformas virtuales debe ponerse en estrecha relación con la filosofía que se deriva de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el que la clase magistral presencial tradicional va paulatinamente siendo sustituida por el au-



toaprendizaje del alumno guiado por el profesor.¹¹ Precisamente ese es uno de los objetivos del grupo de innovación educativa que ha permitido crear la plataforma virtual “Materiales jurídicos 3.0”. Una de las formas más eficaces de conseguir este objetivo es además precisamente el empleo de plataformas virtuales que sirven para proporcionar materiales de estudio a los alumnos y formas de autoevaluación como los cuestionarios. Con todo ello se trata de proporcionar al alumno la adquisición de una serie de destrezas y competencias que le otorguen una mayor autonomía en el aprendizaje y, en suma, en el futuro desempeño de su labor profesional.

Los instrumentos que la plataforma virtual pone al alcance de los alumnos son muy variados. En una primera clase de herramientas, encontramos los materiales de autoaprendizaje y repaso. Así, en las materias relacionadas con el Derecho Civil, varios profesores han puesto a disposición de sus alumnos en la plataforma diversos materiales de estudio. Entre estos materiales encontramos resúmenes y esquemas relativos a las distintas unidades temáticas que conforman cada una de las materias. Por citar una de las materias, encontramos las unidades temáticas relacionadas con el Derecho de familia,¹² en donde aparece una interfaz en la que podemos seleccionar cada una de las unidades. Dentro de cada unidad temática, se han incluido enlaces a varios materiales: un resumen de la unidad, esquemas con el contenido teórico, indicación de las competencias a conseguir, documentos y jurisprudencia relacionada, casos prácticos, glosario, bibliografía relacionada, preguntas frecuentes y un test de autoevaluación.

Por lo tanto, las posibilidades de la plataforma son amplias, pues permiten enlazar y colgar múltiples materiales de aprendizaje, tanto de tipo teórico, como de tipo práctico, como casos prácticos y sentencias. Pero, por otro lado, como se acaba de apuntar, la plataforma permite también el uso de otras herramientas, centradas no tanto en el aprendizaje, sino en el proceso de autoevaluación y control por parte del alumno. En este punto es donde entran en juego los tests de autoevaluación, como el ya señalado en el caso de Derecho de familia o los preparados para la asignatura Proceso Laboral.

En materia de Derecho del Trabajo, tenemos previsto poner a disposición de los alumnos los mencionados cuestionarios *online* de autoevaluación, a fin de que los alumnos puedan acceder a los mismos y controlar su proceso de aprendizaje a través de una plataforma virtual que les permita estudiar y repasar la materia de un modo dinámico y que permita ver cuáles son los errores que han cometido, así como la evolución en el aprendizaje. Tras la experiencia de los cuestionarios de autoevaluación, continuaremos con esta iniciativa para

11 A este respecto, es de interés citar VV.AA.: La innovación docente en el EEES: experiencias de evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado. Universidad de Almería, Almería, 2009.

12 Han sido elaborados por la profesora D^a María Dolores Mas Badia, del Departamento de Derecho Civil de la Universitat de València.



la asignatura Proceso Laboral en los próximos cursos académicos. A todo lo dicho, es muy probable que se añadan nuevas herramientas además de los ya citados cuestionarios. Por ejemplo, en el área de Derecho del Trabajo todavía quedan por explorar las potencialidades de la plataforma en materia de materiales didácticos, por lo que poner al alcance de los alumnos resúmenes, esquemas, casos prácticos y otros materiales de estudio sería una idea interesante que no podemos desaprovechar.

4. CONCLUSIONES

El recurso al uso de nuevas tecnologías y plataformas virtuales para mejorar el aprendizaje y la autoevaluación de los alumnos está siendo una experiencia de innovación docente tremendamente positivo y cuyos potenciales todavía están sin explotar al máximo. La realización de cuestionarios de autoevaluación para los alumnos siempre es una buena herramienta de trabajo; si a ello le añadimos el hecho de hacerlos con carácter *online*, estamos sumando las ventajas funcionales que tiene el trabajo virtual, permitiendo a los alumnos una mayor autonomía en la realización de los cuestionarios en su proceso de autoaprendizaje. Ello está siendo posible en el marco del grupo de innovación educativa “Manuales jurídicos y materiales docentes 3.0”, que ha permitido la creación de una plataforma virtual de gran utilidad en la que tenemos previsto colgar los cuestionarios de autoevaluación. Junto con ello, otros materiales de aprendizaje en materia de Derecho del Trabajo y también de otras asignaturas tienen cabida en dicha plataforma, permitiendo enlazar a materiales de teoría, sentencias, casos prácticos y una lista ilimitada de posibilidades. En definitiva, el recurso a cuestionarios *online* de autoevaluación en plataformas virtuales es una buena herramienta de innovación de la docencia universitaria que debe ser promovida y extendida.

5. BIBLIOGRAFÍA

- BETEGÓN SÁNCHEZ, L.; FOSSAS OLALLA, M.; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, E.; RAMOS GONZÁLEZ, M.: *Entornos virtuales como apoyo a la docencia universitaria presencial: utilidad de Moodle*, en Anuario Jurídico y Económico Escurialense, núm. 43, 2010.
- GARCÍA AÑÓN, J. (editor): *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del Derecho*. Servei de Formació Permanent, Universitat de València, València, 2009.
- GOERLICH PESET, J.M., NORES TORRES, L.E.: *Derecho Procesal del Trabajo*. Manuales Universitarios de Teleformación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2013.
- MARTÍN, A.; LEÓN, C.; GARCÍA, A.: *Innovación docente para la integración de autoformación y autoevaluación en la plataforma Webct*, en Revista de Medios y Educación, núm. 44, 2014.
- MOLINA MARTÍN, S.: “Innovación docente mediante el uso de plataformas virtuales de formación”, en *II Jornadas de intercambio de experiencias en docencia universitaria en la Universidad de Oviedo*, Universidad de Oviedo, Oviedo, 2008.



- ROIG-VILA, R. (editora): Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa. Editorial Octaedro. Barcelona, 2017.
- VILA RAMOS, B.: *Una propuesta práctica de innovación docente. La enseñanza-aprendizaje-evaluación del Derecho Constitucional*, en InDret-Revista para el Análisis del Derecho, núm. 1, 2011.
- VV.AA.: La innovación docente en el EEES: experiencias de evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado. Universidad de Almería, Almería, 2009.
- VV.AA.: “Evaluación del aprendizaje en las modalidades b-learning/virtual”, en SANTAMARÍA LANCHO, M.; SÁNCHEZ-ELVIRA PANIAGUA, A. (coordinadores): *Innovación docente universitaria en entornos de aprendizaje enriquecidos*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2013.
- VV.AA.: “Marco experimental I: propuestas de integración vía TIC”, en SÁNCHEZ-BAYÓN (coordinador): *Innovación docente en los nuevos estudios universitarios. Teorías y métodos para la mejora permanente y un adecuado uso de las TIC en el aula*, Tirant Humanidades, València, 2014.



FORMACIÓN PRÁCTICA DEL DERECHO Y TIC



CAPÍTULO 1

THE GAME OF LAW: AUNANDO LO LÚDICO Y LO DIDÁCTICO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Ruth ABRIL STOFFELS

Profesora Titular

Universidad Cardenal Herrera-CEU

Ana MARÍA DE LA ENCARNACIÓN

Profesora Ayudante Doctora

Universidad de Valencia

RESUMEN: En este artículo recogemos tres experiencias académicas en la que se han importado las metodologías propias del juego en un contexto no lúdico, para la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y competencias por parte del alumnado universitario. Esta dinámica, denominada *gamificación*, supone una forma de adquisición de conocimientos y competencias a través del juego, introduciendo elementos conceptuales y experiencias propias del *gaming* en contextos no lúdicos, como el ámbito educativo universitario, haciendo mucho más atractiva la oferta formativa. De este modo, la implementación del “*rosco administrativo*”, “*eurochef*” o “*el caloret*” han servido para aumentar la motivación de alumnas y alumnos, incrementando su rendimiento, grado de compromiso y nivel de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Gamificación, *gaming*, innovación docente, Derecho, aprendizaje.

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 evaluación¹. El estudiante pasa a ser un elemento activo y responsable dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, mientras que el profesor abandona el rol de mero transmisor de información, para convertirse en un «facilitador del aprendizaje». 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 prácticas². La enseñanza en las aulas del Derecho no parece que acabe de adecuarse a esta finalidad. Entre los déficits que aún perduran se cita el hecho de que no se aporte a los alumnos 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 aprender Derecho por sí mismos; y, finalmente, que no se inculque a los alumnos una gran confianza en sus conocimientos y aptitudes³. 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 estudiante⁴.

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 los alumnos. Lamentablemente, la pedagogía tradicional no funciona con muchos de los alumnos actuales, ni en la Universidad, ni en los niveles primarios y secundarios⁵. 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, los docentes no disponen de tiempo de clase para observar a los alumnos practicando. Después, cuando se pide a los alumnos que estudien y resuelvan problemas, muchos no lo

- 1 DE PABLOS, J., “El Espacio Europeo de Educación Superior y las tecnologías de la información y la comunicación”, en DE PABLO, J. y COLÁS, P. (Dir.), *La universidad en la Unión Europea: el Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*, Málaga, Aljibe S.L., 2005
- 2 MONTERO, L. y GEWERC, A., “La Universidad vista por estudiantes lúcidos, críticos y agobiados”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 403, 2010, pp. 79-83.
- 3 PEÑUELAS REXACH, L., *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*, Marcial Pons, Madrid, 1997.
- 4 MOREU CARBONELL, E., “Una experiencia de aprendizaje a través de la jurisprudencia en Derecho Administrativo”, *Docencia y Derecho*, núm. 3, 2011.
- 5 PRIETO MARTIN, A.; DÍAZ MARTIN, D.; MONSERRAT SANZ, J.; REYES MARTÍN, E., “Experiencias de aplicación de estrategias de *gamificación* a entornos de aprendizaje universitario”, *ReVisión*, Vol. 7, núm. 2, 2014.



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. NUEVAS HERRAMIENTAS AL SERVICIO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE: EL *GAMING*

Las nuevas tecnologías 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 cultura⁶.

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 aprendizaje⁷. 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.

El *gaming* o la *gamificación*, es el uso de elementos de diseño de juegos para motivar el comportamiento del usuario en contextos no relacionados con juegos⁸. La *gamificación*

6 Véase SÁNCHEZ PERIS, F.J., “Gamificación”, *Education in the Knowledge Society*, vol. 16, núm. 2, junio 2015. Asimismo ALMONTE MORENO, M.G.; BRAVO AGAPITO, J., “Gamificación y *e-learning*: estudio de un contexto universitario para la adecuación de su diseño”, *Tecnología, Ciencia y Educación-CEF*, núm. 4, 2016, pp. 52-60.

7 Véase, entre otros, LARA, A.M.; STUART, K.; KARPE, J.; FAESKORN-WOYKE, H.; POLER, R.; BROTON, R., “Competitive universities need to internationalize learning: Perspectives from three European universities”, *Journal of Industrial Engineering and Management*, Vol. 2, núm. 1, 2009. También BALLESTEROS-REGAÑA, C.; CABRERO ALMENARA, J.; LLORENTE CEJUDO, M.C.; MORALES-LOZANO, J.A., “Usos del *e-learning* en las universidades andaluzas. Estado de la situación y análisis de buenas prácticas”, *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, núm. 37, 2010, pp. 7-18.

8 DETERDING, S., “Situated motivational affordances of game elements: A conceptual model”, *CHI Gamification Workshop*, 2011, pp. 3-6.



representa la incorporación de elementos del juego en una aplicación de *software* que no es de juego, para aumentar la experiencia y el compromiso del usuario⁹.

La *gamificación* educativa propone el uso de sistemas de reglas similares a los juegos, experiencias de jugadores y roles culturales para dar forma al comportamiento de los estudiantes¹⁰. La incorporación de estas estrategias de *gaming* a la educación pretende incorporar aquellas características de los juegos que impulsan a jugar y, sobre todo, a seguir jugando a quienes lo hacen, para así impulsar a los aprendices a realizar acciones que les lleven a aprender y a persistir implicados en su proceso de aprendizaje. La idea es incorporar elementos de los juegos que modifiquen la conducta de alumnos y alumnas, e intensificar su interacción con el entorno de aprendizaje¹¹.

El aprendizaje electrónico desarrollado adecuadamente puede aumentar la satisfacción, el compromiso, la eficacia y eficiencia de los estudiantes. De ahí que una combinación correcta de *e-learning*, *gamificación* y tareas y habilidades equilibradas puede llevar a los estudiantes a un grado óptimo de aprendizaje.

La utilización de las metodologías del juego para “trabajos serios” es un excelente modo de incrementar la concentración, el esfuerzo y la motivación fundamentada en el reconocimiento, el logro, la competencia, la colaboración, la autoexpresión y todas las potencialidades educativas compartidas por las actividades lúdicas¹². Según el tipo de *aprendiz* hay diversas fuentes de motivación intrínseca a largo plazo que incluyen el propósito de aprender, el de triunfar socialmente, el de alcanzar la maestría o el de lograr la autonomía. Los profesores debemos aprender a estimularles usando estrategias variadas. Debemos establecer una relación convincente entre la consecución de los objetivos de la asignatura con sus propios objetivos formativos personales a largo plazo, por ejemplo, el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para el desempeño de los perfiles profesionales a los que aspiran¹³.

9 DOMINGUEZ, A.; SAENZ DE NAVARRETE, J.; DE MARCOS, L.; FERNÁNDEZ SANZ, L.; PAGES, C.; MARTINEZ HERRÁIZ, J.J., “Gamifying learning experiences: practical implications and outcomes”, *Computers & Education*, núm. 63, 2013, pp. 380–392.

10 SUA, C.H.; CHENG, C.H., “A Mobile Game-based Insect Learning System for improving the learning achievements”, *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, núm. 103, 2013, pp. 42–50.

11 PRIETO MARTIN, A.; DÍAZ MARTIN, D.; MONSERRAT SANZ, J.; REYES MARTÍN, E., “Experiencias de aplicación de estrategias de *gamificación* a entornos de aprendizaje universitario”, *ReVisión*, vol. 7, núm. 2, 2014, pp. 1-24.

12 SÁNCHEZ, F.J., “Gamificación”, *op. cit...*

13 PRIETO, A.; DÍAZ, D.; MONSERRAT, J.; REYES, E., “Experiencias de aplicación de estrategias de *gamificación* a entornos de aprendizaje universitario”, *op. cit.*



3. LA IMPLEMENTACIÓN DEL *GAMING* EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

La *gamificación* de una asignatura puede ser realizada de múltiples maneras¹⁴, pero siempre teniendo en mente que las estrategias más importantes a seguir son i) el establecimiento de una narrativa; ii) la concesión de premios (puntos o certificaciones) a cambio de la realización de acciones; iii) la introducción de elementos personalizadores, de proximidad social y realimentación; iv) finalmente, la introducción de elementos que hagan del aprendizaje una actividad más divertida.

El diseño de las asignaturas puede hacerse de varias formas, aunque en el ámbito universitario debe ser aquella que aúne clases teóricas presenciales, trabajo autónomo y *gaming*, esto es, un diseño *blended* o mixto, orientado a obtener los mejores resultados de aprendizaje.

Mediante las clases presenciales, el alumnado obtendrá los conocimientos necesarios que necesitará para poder aplicarlos a la resolución de tareas planteadas mediante *gaming*. Estas clases presenciales no deben consistir necesariamente en las tradicionales lecciones magistrales; es posible la adquisición de tales conocimientos teóricos mediante otras técnicas de innovación docente, por ejemplo, a través de la *flipped classroom* o *clase al revés*, en la que el alumno es el protagonista y el profesor es el facilitador. Su metodología implica un cambio en los roles de docentes y alumnado; por parte del docente, ya que requiere de un trabajo previo de selección de materiales. Por parte del estudiantado, porque también supone una preparación y reflexión previas a la asistencia a clase. Por esta razón, esta actividad está dirigida a la fijación de conceptos y al perfeccionamiento de la terminología utilizada por los estudiantes en materias concretas. Resulta especialmente interesante en aquellas asignaturas cuya docencia puede resultar especialmente tediosa, en las que la parte memorística es importante, pero hay poco que “entender”. Tal es el caso en temática institucional de ciertas asignaturas como Derecho Administrativo, Constitucional o Instituciones Públicas en los Grados de Derecho y Ciencias Políticas. En otras asignaturas, esta actividad puede servir para mejorar la forma de hablar de los estudiantes en temas analíticos, por ejemplo, Relaciones Internacionales en el Grado de Periodismo o Unión Europea y Derecho Internacional en el Grado de Derecho.

Posteriormente, el uso del *gaming* favorecerá la aplicación y uso de los conocimientos aprehendidos. En una primera fase, que no se da en todos los tipos de *gamificación* utilizados, existe un trabajo previo que se les solicita a las alumnas y alumnos. Su participación es clave para establecer el nivel del juego, bien mediante las propias definiciones que nos proporcionarán para el juego que simula el conocido programa “Pasapalabra”, bien esbozando crucigramas o incluso cocinando. El diseño de la tarea de *gaming* dependerá de la

14 PRIETO MARTIN, A.; DÍAZ MARTIN, D.; MONSERRAT SANZ, J.; REYES MARTÍN, E., “Experiencias de aplicación de estrategias de *gamificación* a entornos de aprendizaje universitario”, *op. cit.*



asignatura concreta de que se trate y de la destreza del docente para adaptarla a dicha materia. De manera general todos los juegos pueden ser aplicados a cualquier materia, aunque la habilidad que se requerirá para su adaptación puede ser, en algunos casos, mayor. Así, por ejemplo, nos hemos encontrado con serias dificultades para adecuar ciertos juegos a la asignatura de Derecho Administrativo, por su carácter más técnico.

3.1. EL DISEÑO DEL JUEGO (I). *EL ROSCÓN ADMINISTRATIVO*

Se trata de un juego que, inspirado en el roscó del programa *Pasapalabra*, pretende facilitar el aprendizaje de algunos conceptos básicos del Derecho Administrativo y, sobre todo, la fijación de conceptos e instituciones propias de esta amplia materia, al tiempo que se desarrollan múltiples competencias. Para ello es necesario haber pasado por dos fases previas. Una correspondiente a la clase teórica, vía *flipped classroom* por ejemplo, en la que han asimilado conceptos. Y una segunda, en la que las propias alumnas y alumnos han elaboren un listado de términos, junto a su definición consensuada, de terminología propia de la parte general de la asignatura.

El material necesario es sencillo: 54 cartulinas azules y 12 rojas, redondas, con cada una de las letras del abecedario (2x27 cm); pegamento en spray removible; una tabla; 2 relojes con temporizadores (los móviles pueden servir) y premios a elegir.

En cuanto a los participantes, deben conformarse 2 equipos, con un número variable de miembros, pero en los que todas y todos participan:

- Una persona que hará las preguntas previamente acordadas
- Una persona que responde –portavoz– en la primera ronda sin ayuda, en las siguientes con ayuda de sus compañeros
- Una persona que controla el tiempo consumido
- Una persona que controla las respuestas acertadas y va poniendo en el roscó los puntos rojos y eliminando las letras respondidas
- El resto del equipo se mantiene alerta para ayudar al portavoz en la siguiente ronda.

Por lo que se refiere a la dinámica, se procede a jugar del mismo modo que se hace en el juego televisado. El tiempo acordado debe ser suficiente para que respondan a todo en una segunda ronda, pero no tanto que puedan relajarse y al final el equipo al completo responda a todo. Se considerará equipo ganador el que resuelva más incógnitas en menos tiempo. La participación del equipo ha de ser completa:

Las preguntas pueden ser acordes a este ejemplo:

- Contiene la G: *Norma que emana del gobierno y que tiene rango inferior a la ley* → Reglamento
- Empieza por N: Vicio en que incurre un acto administrativo que se dicta siendo contrario a los derechos fundamentales → Nulidad



En la evaluación de esta práctica deberá tenerse en cuenta no sólo el número de respuesta acertadas, sino también el trabajo en equipo, la creatividad y la capacidad de decidir adecuadamente.

El “premio” que consiguen puede ser simbólico –una copa de cartón o medallas de ganador y subcampeón– y se pueden hacer fotos que se cuelgan luego en la intranet o aula virtual de la asignatura.

3.2. EL DISEÑO DEL JUEGO (II). *EUROCHEF*

La asignatura de Unión Europea (UE) se hace, en ocasiones árida para los alumnos, especialmente en los inicios, por la extensa información sobre la historia de la construcción europea (nombres de los países, fecha de entrada, etc.), datos esenciales para entender la historia y funcionamiento de esta institución. El objetivo de este juego es ayudarles a memorizar estos datos a través de su vinculación con la comida, por lo que resulta ideal que la clase se imparta en horario cercano al almuerzo o la comida.

Se necesitan papeletas de tres colores en número igual al de alumnos que asisten; 3 urnas; trofeos simbólicos; delantales si se quiere; platos de papel y cucharas por alumno; servilletas y un mapa político mudo de la UE.

En cuanto al desarrollo, en una fase previa se les pide que se agrupen hasta conseguir 28 equipos y puede optarse entre que cada grupo elija un país o repartirlos aleatoriamente. El día de la prueba, cada cual debe traer una comida típica del país de su equipo, comprada o elaborada por ellos; por ejemplo, chocolate belga, croissant francés, etc. La comida deben presentarla en un único plato y en trozos suficientemente pequeños como para que puedan ser comidos por cada uno de los compañeros y compañeras (y por supuesto el docente).

En una cartulina deben poner un mapa de Europa con todos los países en blanco salvo aquel que les toca presentar que debe estar en un color fuerte. Deben poner en grande el nombre del país e indicar el año de entrada en la UE, la moneda que utilizan y si están dentro del espacio Schengen; la bandera es opcional. Esta cartulina debe estar visible para todos. Debe establecerse previamente el orden de los países (y los platos): pertenecientes a *Schengen*, por año de entrada en la UE, etc. Una vez que está todo colocado, se pide a los grupos que degusten los platos que deseen fijándose en el país del que provienen y sus características. Después deben rellenar 3 papeletas de diferente color con el plato que les haya parecido i) más sabroso; ii) mejor presentado; iii) y la mejor presentación global del país. Cada categoría se pondrá en una urna. Tras la degustación dos personas hacen el escrutinio y se le entrega el premio a quienes hayan obtenido más votos.

La segunda fase de esta prueba, de unos 10 minutos de tiempo, se realiza en la siguiente clase. Se le entrega a cada alumno y alumna un mapa en blanco de la UE para que lo rellenen con 10 países, indicando si han adoptado el euro y que pinten las fronteras del espacio Schengen.



3.3. EL DISEÑO DEL JUEGO (III). *EL CALORET*

Este juego, inspirado en el juego *Party* se ha adaptado a las necesidades académicas y tiene, como objetivo principal, que el alumno comprenda y sepa definir ciertos conceptos que son esenciales para la asignatura, haciéndolo de una forma sencilla y divertida, desarrollando, además, su capacidad de construir definiciones, expresar conceptos y desarrollar su imaginación, y todo ello trabajando en equipo y mejorando habilidades sociales.

De lo que se trata mediante este juego es de que un estudiante pinte, escenifique o defina un concepto y que los compañeros adivinen de qué concepto se trata.

Es necesario contar con 50 cartulinas en forma de carta; 3 bolas de tres colores en una bolsita opaca; 1 dado; 4 cartones con unos termómetros pintados, con líneas que imitan la temperatura y que simularán las casillas a las que deben subirse hasta llegar a la temperatura óptima (la punta del termómetro) y por tanto “el caloret”; varias chinchetas; una pizarra; tizas de colores; un temporizador de tres minutos; premios al gusto.

En la fase primera, de 5 minutos de duración, se forman grupos de cuatro o cinco personas y se les pide que rellenen 10 cartulinas con un concepto y que escriban cinco palabras prohibidas, que no podrán ser utilizadas para definir dicho concepto. Las bolitas de colores dirán la forma concreta en la que contestar (azul para la mímica; roja para la definición verbal; verde para que pinten en la pizarra). A cada grupo le corresponde un termómetro y según vayan adivinando los conceptos se va subiendo de termómetro.

En la segunda fase, de 30 minutos dependiendo del número de grupos y del número de casillas líneas que se pongan en el termómetro, se utiliza el dado por turnos. Se escoge una carta y una bolita para saber el concepto que deben adivinar y la forma de hacerlo. Quienes adivinen el concepto tiran el dado y mueven su ficha tantas rayas como diga el dado. Gana el equipo que antes llegue al “caloret”. Para evitar que un grupo monopolice el juego y deje a los demás sin jugar, en cada turno sólo se puede definir un concepto, lo que cambiará es que si se adivina se mueve ficha, si no se adivina se queda en el mismo sitio hasta el siguiente turno.

Cuando haya terminado el juego, los ganadores subirán al podio y se les hará entrega del premio simbólico, se les hará una foto y se colgará en la intranet de la asignatura y/o, con su permiso en las redes sociales.

4. CONCLUSIONES

Los resultados conseguidos con la aplicación de estas metodologías lúdicas han sido muy satisfactorios.

En primer lugar, dado que han servido para conseguir el objetivo propuesto, como es la adquisición de conocimientos con un esfuerzo menor y en un contexto que diluye la seriedad del aula universitaria. De este modo, en cursos iniciales sirve para que alumnas y



alumnos tengan una visión de conjunto de la asignatura, familiarizándose con el vocabulario jurídico especializado y, en cursos superiores, para que en cierto modo, se reconcilien con algunas materias cuyo aprendizaje les puede resultar más costoso y aburrido. El estudiantado ha conseguido trabajar de forma previa las materias, no sólo mediante las *flipped classroom*, sino también mediante la aportación de definiciones propias de las asignaturas, mejorando su capacidad de definición y síntesis, la redacción y comunicación. Se desarrollan, asimismo, específicas habilidades y destrezas, como la colaboración y el trabajo en equipo, la capacidad de resolución de conflictos, la toma de decisiones, la creación e invención, la comprensión e integración de conceptos, el trabajo de contenidos, el pensamiento crítico e incluso actitudes útiles para la convivencia, como el compromiso, la solidaridad, el respeto mutuo o la tolerancia, así como el aumento de la autoestima y la motivación de alumnas y alumnos.

En segundo lugar, se mejora el pensamiento divergente, que desarrolla la creatividad de los alumnos y alumnas. Asimismo, estas dinámicas activan áreas cerebrales que favorecen la asociación de imágenes con conceptos y facilitan el aprendizaje.

Y en tercer lugar, se ha conseguido, sin esfuerzo, mejorar la cohesión de los grupos, con un efecto especialmente positivo sobre los estudiantes Erasmus y también los de reciente incorporación al grupo.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ALMONTE, M.G.; BRAVO, J., “Gamificación y *e-learning*: estudio de un contexto universitario para la adecuación de su diseño”, *Tecnología, Ciencia y Educación-CEF*, núm. 4, 2016
- BALLESTEROS, C.; CABRERO, J.; LLORENTE, M.C.; MORALES, J.A., “Usos del *e-learning* en las universidades andaluzas. Estado de la situación y análisis de buenas prácticas”, *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, núm. 37, 2010
- DE PABLOS, J., “El Espacio Europeo de Educación Superior y las tecnologías de la información y la comunicación”, en DE PABLO, J.; COLÁS, P. (Dir.), *La universidad en la Unión Europea: el Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*, Málaga, Aljibe S.L., 2005
- DETERDING, S., “Situational motivational affordances of game elements: a conceptual model”, *CHI Gamification Workshop*, 2011
- DOMINGUEZ, A.; SAENZ DE NAVARRETE, J.; DE MARCOS, L.; FERNÁNDEZ, L.; PAGES, C.; MARTINEZ, J.J., “Gamifying learning experiences: practical implications and outcomes”, *Computers & Education*, núm. 63, 2013
- LARA, A.M.; STUART, K.; KARPE, J.; FAESKORN-WOYKE, H.; POLER, R.; BROTON, R., “Competitive universities need to internationalize learning: Perspectives from three European universities”, *Journal of Industrial Engineering and Management*, Vol. 2, núm. 1, 2009
- MARTÍN DEL POZO, M., “Videojuegos y aprendizaje”, *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, núm. 281-282, 2015
- MONTERO, L.; GEWERC, A., “La Universidad vista por estudiantes lúcidos, críticos y agobiados”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 403, 2010



MOREU, E., “Una experiencia de aprendizaje a través de la jurisprudencia en Derecho Administrativo”, *Docencia y Derecho*, núm. 3, 2011

PEÑUELAS, L., *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*, Marcial Pons, Madrid, 1997

PRIETO, A.; DÍAZ, D.; MONSERRAT, J.; REYES, E., “Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario *ReVisión*, Vol. 7, núm. 2, 2014

SÁNCHEZ, F.J., “Gamificación”, *Education in the Knowledge Society*, vol. 16, núm. 2, junio 2015

SUA, C.H.; CHENG, C.H., “A Mobile Game-based Insect Learning System for improving the learning achievements”, *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, núm. 103, 2013.



CAPÍTULO 2

CONECTANDO INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA: TRANSFERENCIA DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN AL AULA: EL CASO DEL DERECHO Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADO AL GRADO DE DERECHO (Y OTROS)

Apol·lònia MARTÍNEZ NADAL
Catedrática de Derecho Mercantil

Belén AIGE MUT
Profesora Contratada Doctora de Derecho Procesal

Francisca M. ROSSELLÓ RUBERT
Profesora Ayudante de Derecho Mercantil

Francisco A. VAQUER FERRER
Profesor Contratado Doctor de Derecho Financiero y Tributario

Antonio VALLÉS PERELLÓ
Profesor Asociado de Derecho Mercantil

Beatriz VERDERA IZQUIERDO
*Profesora Titular de Derecho Civil
Universidad de las Illes Balears*

RESUMEN: Esta comunicación tiene como objetivo presentar los resultados de un proyecto de innovación docente que pretende la transferencia de resultados de investigación a la docencia, desde un punto de vista práctico y estableciendo un vínculo entre ambas funciones del profesorado universitario: Por una parte, los miembros del proyecto son miembros del Grupo de investigación Derecho y Nuevas Tecnologías (CEDIB) de la UIB, grupo interdisciplinar que obtiene resultados de investigación novedosos e innovadores en el ámbito jurídico. Por otra parte, los miembros del proyecto desarrollan su actividad docente en asignaturas jurídicas, principalmente del grado de Derecho.

Por ello, en este proyecto diseñamos una serie de propuestas que permiten al alumno interesado adquirir, de forma complementaria a su formación, una serie de conocimientos sobre el Derecho y las TIC de gran interés para su formación. Las propuestas diseñadas giran fundamentalmente en torno a la creación de un espacio virtual en la plataforma de educación a distancia de la UIB, espacio a través del que se proporcionan materiales y se proponen actividades formativas sobre la materia a los alumnos. Asimismo, se organiza una Jornada de difusión unificada sobre los temas más relevantes relacionados con el derecho y las nuevas tecnologías. De esta forma conseguimos una transferencia de resultados de investigación al aula que consideramos que enriquece la docencia y la formación del alumnado.

PALABRAS CLAVE: Investigación, Docencia, Transferencia de resultados, Derecho de las Nuevas Tecnologías.



1. INTRODUCCIÓN

El proyecto que se presenta tiene como objetivo la transferencia de resultados de investigación a la docencia, estableciendo un vínculo entre estas dos funciones propias del profesorado universitario. Nuestras premisas son:

- por una parte, la práctica totalidad de miembros del proyecto son miembros del Grupo de investigación de la UIB dedica al Derecho y las Nuevas Tecnologías (CEDIB); en este grupo se obtienen resultados de investigación (artículos, capítulos de libro, monografías, comunicaciones de congresos) novedosos e innovadores en el ámbito jurídico.
- por otra parte, todos los miembros del proyecto desarrollan su actividad docente con asignaturas jurídicas, principalmente a los estudios del grado de Derecho, y también, en algunos casos, a los grados de Economía (ECO) y Administración y dirección de empresas (ADE)

Pues bien, a partir de estas premisas, resulta que el desarrollo de la actividad docente, basado en el desarrollo de un programa más o menos tradicional, y, sobre todo, condicionado por la duración del semestre no hace posible presentar al alumno una serie de conocimientos sobre el Derecho y las Nuevas Tecnologías que resulten de interés para su formación integral y los que los profesores implicados en el proyecto son especialistas en razón de su actividad de investigación.

Por ello, en este proyecto diseñamos una serie de propuestas que permitan al alumno interesado adquirir estos conocimientos de manera complementaria a su formación curricular, y de esta manera, conseguimos una transferencia de resultados de investigación en el aula que consideramos enriquece y mejora la calidad de la docencia.

En particular, hemos de hacer constar que el proyecto que se presenta es el Proyecto de Innovación docente “Connectant recerca i docència; transferència de resultats d’investigació a l’aula: el cas del Dret i les Noves Tecnologies aplicat al Grau de Dret” (PID 171811) financiado por el Vicerectorado de Profesorado de la Universidad de las Illes Balears y avalado por el Decanato de la Facultad de Derecho de la misma Universidad; a ambos queremos expresar en estas líneas nuestro agradecimiento por su apoyo, académico y económico.

2. ORIGEN DE LA SITUACIÓN QUE SE PRETENDE TRABAJAR E IMPORTANCIA

Como ya hemos dicho, el desarrollo de la actividad docente, basado en el estudio de un programa más o menos tradicional, y, sobre todo, condicionado por la duración del semestre (14-15 semanas aprox.) no hace posible presentar al alumno una serie de conocimientos sobre el Derecho y las Nuevas Tecnologías que resultan de interés para su formación integral.



Efectivamente, la incidencia de las Nuevas Tecnologías en el mundo jurídico es innegable y cada vez más grande: hoy en día es posible la constitución telemática de sociedades, el voto electrónico, la celebración de juntas electrónicas y se plantea la admisibilidad y validez legal de los documentos electrónicos (p.ej., los testamentos digitales) o del dinero electrónico, y, día a día, surgen nuevos retos jurídicos en materia de Derecho y Nuevas Tecnologías: Cloud Computing, Big Data, etc., y también nuevos riesgos (menores y redes sociales, evasión fiscal en el comercio electrónico).

Es cierto que, p.ej., en el caso del grado de Derecho impartido en la Universidad de las Islas Baleares se ofrece a los alumnos, desde hace dos cursos, la asignatura optativa dedicada al “Comercio electrónico e Internet”. Sin embargo, esta asignatura, igual que otros similares en otros planes de estudios de otras universidades, no cubre los objetivos de este proyecto ya que tiene una orientación básicamente contractual y en cambio el proyecto va mucho más allá, ofreciendo a los alumnos estos conocimientos complementarios sobre la materia del Derecho y las Nuevas tecnologías no sólo desde la perspectiva contractual sino también civil, mercantil, procesal, tributaria, de manera transversal en distintas asignaturas de estas áreas.

La participación de los miembros del proyecto en el Grupo de investigación de la UIB sobre Derecho y Nuevas tecnologías les ha permitido una especialización en estas materias ciertamente novedosas y de esta manera se puede conseguir una transferencia de los resultados de la actividad investigadora a la docente contribuyendo, sin duda, a su mejora y enriquecimiento.

La investigación y la docencia son ejes fundamentales de la vida académica en la universidad y son esenciales para el cumplimiento de sus objetivos académicos y sociales. Muy a menudo, sin embargo, estas dos actividades se desarrollan de manera aislada y sin interrelación o intercomunicación; de manera expresiva, se ha hablado de dos mundos en una misma profesión. Consideramos necesario favorecer la articulación investigación-docencia (el conocido como “teaching research nexus”) con iniciativas en las que el profesorado universitario quiera compartir los resultados de su investigación con los alumnos.

De este modo se enriquecerá la docencia para la incorporación a las clases de contenidos novedosos impartidos por profesores especializados por razón de su actividad investigadora. Las conclusiones de estudios sobre esta materia ponen de manifiesto que las relaciones entre investigación y docencia tienen beneficios inmediatos en la profundidad del aprendizaje de los estudiantes; y según estos mismos estudios, los estudiantes consideran como beneficio de la transferencia de resultados de investigación en el aula el entusiasmo del profesorado y la credibilidad del profesor y de su institución.

Consideramos que el proyecto que presentamos en esta comunicación incide, por su temática, en el tratamiento de aspectos que implican la mejora de la calidad de la docencia (ya que se da a los alumnos la oportunidad de adquirir conocimientos sobre materias novedosas y gran actualidad) y la coordinación de las materias en un centro y una titulación, en este caso, principalmente, los estudios de Derecho, ya que en el desarrollo del proyecto, en el que están



implicados profesores de distintas áreas y asignaturas, es indispensable este elemento coordinativo. Asimismo, consideramos que el proyecto promueve las siguientes materias:

- las metodologías activas de aprendizaje: se ponen a disposición del alumno una serie de materiales sobre Derecho y Nuevas Tecnologías que, en principio, deben ser objeto de estudio y análisis de forma autónoma por cada alumno, siempre con la tutorización del profesor responsable de la asignatura.
- los procesos de coordinación entre diversas materias de un mismo estudio. Como ya hemos dicho, el desarrollo del proyecto, en el que están implicados profesores de distintas áreas y asignaturas, hace indispensable este elemento coordinativo, tanto desde el punto de visto de contenidos como en relación a la metodología aplicada.
- el uso de herramientas TIC en nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje: la ejecución del proyecto se basa, en buena parte, en la plataforma de enseñanza a distancia Aula Digital a través de la que se ofrece a los alumnos el material que les permitirá adquirir los conocimientos de las respectivas asignaturas en materia de Derecho y Nuevas Tecnologías; asimismo, se utilizan foros de discusión y comunicación con los alumnos, etc.
- actividades de formación complementarias para los estudiantes; como ya hemos dicho, el objetivo principal del proyecto es ofrecer a los alumnos una formación complementaria y transversal en materia de Derecho y Nuevas Tecnologías, materia escasamente tratada en el desarrollo ordinario de las asignaturas y de gran interés para su formación académica.
- el aprendizaje profesionalizador (competencias transversales). Como acabamos de decir, se ofrecen a los alumnos un conocimiento de gran interés para su formación académica, no solo desde el punto de visto teórico sino también para su formación práctica, con el tratamiento de materias que inevitablemente se encontrarán en su ejercicio profesional (constitución telemática de sociedades, documentos electrónicos, expedientes judiciales digitales, etc.).

2. HIPÓTESIS DE PARTIDA, ANTECEDENTES Y OBJETIVOS DEL PROYECTO

2.1. Hipótesis de partida y antecedentes

La hipótesis de partida del proyecto que presentamos es, por una parte, que es posible, y además es enriquecedora, la transferencia de resultados de investigación a la docencia. Y, por otra parte, que el estudio de la aplicación de las nuevas tecnologías en el mundo jurídico es, actualmente, escaso y, en todo caso, insuficiente, en el Grado de Derecho (y también al caso de las asignaturas jurídicas del Grado de Economía y ADE). Por ello, con este proyecto, de forma innovadora, se pretende que, de manera transversal, y en distintas



asignaturas impartidas por los miembros del proyecto, bajo la coordinación de la responsable del mismo, los alumnos puedan conseguir profundizar en estas materias.

Estas materias relacionadas con el Derecho y las Nuevas tecnologías son materias novedosas que implican nuevos problemas y retos jurídicos, por lo que se pone de manifiesto la necesidad de proporcionar a los alumnos herramientas que les permitan un conocimiento adecuado de las nuevas tecnologías emergentes y los retos jurídicos que plantean.

En cuanto a los antecedentes y resultados previos que avalan la validez de la hipótesis de partida, cabe señalar que sobre el valor de la transferencia de resultados de investigación a la docencia, hay distintos artículos (que se relacionan en la bibliografía) que se manifiestan en este sentido, destacando la conveniencia de esta transferencia entre dos actividades fundamentales de los profesorado universitario y que, con frecuencia, se desarrollan de manera aislada y sin ninguna interacción o intercomunicación.

2.2. Objetivos del proyecto

El objetivo genérico de este proyecto es, como ya se ha expuesto, ofrecer a los alumnos la posibilidad de adquirir, de manera transversal, unos conocimientos complementarios sobre las distintas materias relacionadas con la incidencia de las Nuevas Tecnologías sobre el Derecho. Los profesores miembros del proyecto son especialistas en estas materias por su actividad de investigación y, por ello, se trata de transferir al aula parte de los resultados de esta investigación, la cual consideramos que contribuirá a la mejora de la calidad docente.

Para conseguir este objetivo genérico, se han establecido, y conseguido en la fase de ejecución del proyecto, una serie de objetivos particulares relacionados con las concretas áreas y asignaturas donde los miembros del proyecto han aplicado esta iniciativa de innovación docente:

1) *Primer objetivo particular: Derecho mercantil y Nuevas Tecnologías.* La profesora A. Martínez Nadal ha impartido durante el curso 2017-2018 la asignatura “Derecho de sociedades” en el grado de Derecho (segundo curso). Por ello, en este ámbito, son objetivos particulares transmitir a los alumnos conocimientos sobre la constitución telemática de sociedades mercantiles, el voto electrónico y la asistencia virtual a Juntas Generales, el depósito digital de cuentas anuales. etc. También se han presentado algunas de estas materias a los alumnos de la asignatura “Nociones básicas de Derecho”, de primer curso de ADE y Economía, impartidas por los prof. A. Vallés Perelló y F. M. Rosselló Rubert, ambos del área de Derecho Mercantil.

2) *Segundo objetivo particular: Derecho Civil y nuevas tecnologías.* La profesora B. Verdura Izquierdo ha impartido el curso 2017-2018 la asignatura “Derecho de Familia” en el grado de Derecho y al doble grado de Derecho y ADE (segundo curso). En este ámbito se trata de proporcionar a los alumnos información sobre aspectos como la mediación por medios electrónicos, protección de datos personales y menores, menores y redes sociales, etc.



3) *Tercer objetivo particular: Derecho Procesal.* La profesora B. Aige Mut ha impartido, el curso 2017-2018, la asignatura “El proceso civil de ejecución”, en cuarto curso. En este ámbito se trata de proporcionar a los alumnos información sobre aspectos como la validez del documento electrónico, su aportación a un procedimiento judicial, o la electrificación de títulos valores, entre otros.

4) *Cuarto objetivo particular: Derecho Financiero y Tributario.* El profesor F. A. Vaquer Ferrer ha impartido el curso 2017-2018 la asignatura “Derecho Tributario: Parte Especial”, de cuarto curso del grado de Derecho. En este ámbito se trata de proporcionar a los alumnos información sobre aspectos como la fiscalidad y el comercio electrónico en general, la tributación de las plataformas de intermediación electrónica, o también aspectos relacionados con la gestión electrónica de impuestos por parte de la AEAT, entre otros.

3. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

3.1. Metodología

En el tema del Derecho y las Nuevas Tecnologías objeto del proyecto que se presenta en esta comunicación confluyen distintas perspectivas (aspectos administrativos, mercantiles, procesales, fiscales). Por ello, hemos considerado conveniente, para conseguir unos resultados satisfactorios, la configuración de un equipo interdisciplinar formado por juristas especializados en estas distintas materias y perspectivas.

Asimismo, se ha considerado adecuada la combinación de, por una parte, profesorado permanente con, por otra parte, profesorado novel y personal en formación, siendo, de hecho, esta segunda categoría la mayoritaria.

Todas estas consideraciones ofrecen como resultado un equipo interdisciplinar con miembros con especialización en las materias principales en las que incide este proyecto (Derecho y Nuevas Tecnologías aplicadas al derecho mercantil, civil, tributario y procesal), lo que permite crear un equipo amplio para poder afrontar los objetivos de este proyecto.

3.1. Plan de trabajo

El plan de trabajo para el desarrollo y ejecución del proyecto de innovación docente consiste en el desarrollo de las siguientes actividades, que se detallan y describen a continuación:

1) *Creación de módulos de materiales didácticos con contenidos específicos relacionados con el Derecho y las Nuevas Tecnologías en cada una de las asignaturas.* Personas que intervienen: todos los miembros del proyecto en sus respectivas asignaturas. Previsión temporal en el cronograma del proyecto: desde el inicio al final del curso 2017-2018 (cada asignatura en su respectivo semestre).



Se trata de que cada profesor ponga a disposición de los alumnos unos materiales didácticos con contenido específicos sobre materias relacionadas con el Derecho y las nuevas tecnologías en su respectiva asignatura. Para ello se ha creado un espacio específico o página web dedicada al proyecto de innovación docente en Aula Digital, la plataforma de enseñanza a distancia de la Universidad de las Islas Baleares, y al que tienen acceso la totalidad de alumnos de las asignaturas que participan en el proyecto. De esta forma, de manera centralizada los alumnos pueden acceder a los contenidos de las distintas asignaturas, incluso asignaturas de las que no están matriculados, pero por las que eventualmente puedan sentir un especial interés. Asimismo, en la página web de cada asignatura en Aula Digital se ha creado también un módulo que informa al alumno interesado del proyecto de innovación docente y sus objetivos, y le redirecciona a la web específica del proyecto en caso de que esté interesado en sus contenidos.

2) *Presentación a los alumnos del proyecto y sus objetivos, para su formación complementaria y transversal.* El alumno puede cursar una o varias de las asignaturas incluidas en este proyecto de innovación docente. El seguimiento y la participación en el proyecto son, en principio, voluntarios por parte del alumno. Personas que intervienen: todos los miembros del proyecto en sus respectivas asignaturas. Previsión temporal en el cronograma del proyecto: primera semana de impartición de las respectivas asignaturas durante el curso desde 2017 hasta 2018.

En esta fase, los profesores que participan en el proyecto, al inicio de la impartición de las respectivas asignaturas, han informado a los alumnos del proyecto y sus objetivos y les han animado a participar en el mismo. Ello se hecho tanto de forma presencial, en el aula de clase, como también por medios telemáticos, a través de los foros y canales de comunicación de Aula Digital tanto de las respectiva asignaturas como del espacio propio del proyecto en Aula Digital.

Pese a ser voluntaria la implicación del alumno en el proyecto de innovación, se ha intentado incentivar a los alumnos, en algunos casos con mecanismos ad hoc (como, p.ej., la valoración de la participación del alumno en el proyecto a efectos de concesión del “bonus” o punto adicional que se reserva por el profesor para aquellos alumnos que destaquen por su especial esfuerzo o implicación en el seguimiento de la asignatura).

3) *Foro sobre Derecho y Nuevas Tecnologías,* El alumno se forma autónomamente a partir de los materiales que le son proporcionados en el espacio virtual de Aula Digital. De forma complementaria, se puede utilizar un foro como herramienta de comunicación y lugar de discusión y debate colectivo. Personas que intervienen: todos los miembros del proyecto en sus respectivas asignaturas. Previsión temporal en el cronograma del proyecto: desde el inicio al final de la impartición de la respectiva asignatura durante el curso 2017-2018.

4) *Organización de una jornada o seminario de divulgación.* Para la completa ejecución del proyecto se consideró conveniente la organización de una jornada o seminario de divulgación de naturaleza presencial para los diferentes alumnos interesados que hayan



ido siguiendo los contenidos y materiales del proyecto que se han puesto a su disposición en la página web del proyecto en Aula digital, plataforma de enseñanza de distancia de la UIB, siguiendo el módulo de Derecho y Nuevas Tecnologías en una o varias asignaturas. La finalidad de esta jornada es dar a los alumnos la oportunidad de conocer los distintos contenidos transversales de distintas asignaturas (ya que no necesariamente estarán matriculados en todas). Personas que intervienen: todos los miembros del proyecto en sus respectivas asignaturas. Previsión temporal en el cronograma del proyecto: segundo semestre del curso 2017-2018.

De hecho, la jornada se ha celebrado el 9 de marzo de 2018, momento en ya ha finalizado la impartición de asignaturas de primer semestre y se han iniciado las de segundo semestre. El resultado de la jornada puede considerarse como satisfactorio, tanto por el número de alumnos inscritos (prácticamente 50) como por las valoraciones realizadas por los mismos. A los alumnos asistentes, y que han cumplido con los preceptivos controles de asistencia (doble firma, a la entrada y a la salida), se les hace entrega de un certificado de asistencia expedido por el Decanato de la Facultad de Derecho, que avala el proyecto que presentamos. El contenido de la Jornada ha sido el siguiente, con ponencias presentadas por los miembros del proyecto en las que se ha pretendido presentar, con títulos atractivos para el alumnado, las cuestiones de mayor actualidad o relevancia en las distintas asignaturas relacionados con el Derecho y las Nuevas Tecnologías:

- Ponencia 1: El Derecho y las nuevas tecnologías como instrumento: ¿Dónde puedo encontrar información jurídica por Internet?
- Herramientas telemáticas de utilidad para estudiantes de asignaturas jurídicas (I): Herramientas generales, Dra. Francisca M. Rosselló Rubert, ayudante de Derecho Mercantil, Departamento de Derecho Privado, Universidad de las Islas Baleares
- Herramientas telemáticas de utilidad para estudiantes de asignaturas jurídicas (II): Herramientas de orientación empresarial, Sr. Antoni Vallés Perelló, profesor asociado de Derecho Mercantil, Departamento de Derecho Privado, Universidad de las Islas Baleares
- Ponencia 2: Derecho Mercantil y nuevas tecnologías: ¿Puedo celebrar una junta general electrónica en una sociedad mercantil?, Dra. Apol·lònia Martínez Nadal, catedrática de Derecho Mercantil, Departamento de Derecho Privado, Universidad de las Islas Baleares
- Ponencia 3: Derecho de familia y nuevas tecnologías: ¿Puedo mirar las redes sociales de mis hijos menores?, Dra. Beatriz Verdera Izquierdo, profesora titular de Derecho Civil (acreditada para catedrática), Departamento de Derecho Privado, Universidad de las Islas Baleares
- Ponencia 4: Derecho financiero y tributario y nuevas tecnologías: ¿Qué impuestos hay que pagar si se alquila un bien inmueble a través de Internet?, Dr. Francisco A. Vaquer Ferrer, profesor contratado doctor de Derecho Financiero y Tributario, Departamento de Derecho Público, Universidad de las Islas Baleares



- Ponencia 5: Las nuevas tecnologías en el ámbito procesal: ¿Puede un teléfono móvil, con todo el contenido de sus aplicaciones, convertirse en un mecanismo de prueba?, Dra. María Belén Aige Mut, profesora contratada doctora de Derecho Procesal, Departamento de Derecho Privado, Universidad de las Islas Baleares

5) *Fase de evaluación*. En el momento de redactar estas páginas, el proyecto se halla en esta última fase de evaluación. En ella se propondrá a los alumnos, de forma voluntaria, la realización de algún tipo de actividad de evaluación (trabajo sobre alguno de los temas incluidos en los materiales ofrecidos en las distintas asignaturas, pregunta adicional en el examen ordinario de evaluación, etc.) ... La superación de este elemento de evaluación del proyecto de innovación puede ser tenida en cuenta, a discreción de cada profesor, para la evaluación de la respectiva asignatura (incluyéndolo, p.ej., en el “bonus” o punto adicional que se otorga a aquellos alumnos con una especial implicación o dedicación a una asignatura). Además, junto con la asistencia la jornada divulgativa, permitirán la obtención de un certificado acreditativo a aquellos alumnos que lo soliciten. Personas que intervienen: todos los miembros del proyecto en sus respectivas asignaturas. Previsión temporal en el cronograma del proyecto: final de la impartición de las respectivas asignaturas durante el curso 2017-2018.

3. CONCLUSIONES

Estando ya en la fase final de ejecución del proyecto de innovación docente que se presenta en esta comunicación y que tiene como objetivo conectar la investigación y a docencia transfiriendo los resultados de aquella al aula en el caso del Derecho y las Nuevas Tecnologías, cabe establecer las siguientes conclusiones:

- la conexión entre investigación y docencia es deseable en la medida que enriquece la actividad docente y mejora la formación del alumno; en especial, en nuestro caso, la transferencia de resultados de investigación en el ámbito del Derecho y las Nuevas Tecnologías ha sido bien acogida y muy bien valorada por los alumnos de las distintas asignaturas que han participado en el proyecto.
- esta transferencia de resultados es no solo deseable sino incluso necesaria en aquellas materias en las que los planes de estudios oficiales y los programas tradicionales de las asignaturas son insuficientes; esta insuficiencia es especialmente clara y manifiesta en el caso del Derecho de las Nuevas Tecnología, con unos contenidos que evolucionan con gran rapidez y penetran de forma transversal en los distintas área y disciplinas jurídicas, por lo que debiera estar presente en la práctica totalidad de asignaturas.
- esta conexión deseable e incluso, en nuestro caso, necesaria consideramos además que, en general, es posible articulando mecanismos como los expuestos que permiten al alumno interesado adquirir estos conocimientos de manera complementaria a su formación curricular.



4. BIBLIOGRAFÍA

- DOUGLAS, A. S. (2013), "Advice from the professors in a university Social Sciences department on the teaching-research nexus", en *Teaching in Higher Education*, 18 (4), 377-388, 2013 <http://dx.doi.org/10.1080/>
- LÓPEZ GÓMEZ, E., Conectando investigación y docencia en la universidad: Teaching Research Nexus, en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 27 (2), 2015
- LOZANO CASABIANCA, G.: La articulación entre investigación y docencia en la Universidad de Antioquia, en *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), 2006, pp. 91-99.
- ORTEGA Y GASSET, J.: La misión de la universidad, en *Revista de Occidente*, Madrid, vol. 4, pp. 313-353, 1930.
- SANCHO, J. M.: Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos, en *Revista Educar*, Universidad de Barcelona, vol. 28, p. 51, 2001.
- VERBURGH, A.; ELEN, J. y LINDBLOM-YLÄNNE, S.: "Investigating the myth of the relationship between teaching and research in higher education: A review of empirical research", en *Studies in Philosophy and Education*, 26 (5), 449-465, 2007, <http://dx.doi.org/10.1007/s11217-007-9055-1>.



LA SIMULACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA LA PROFUNDIZACIÓN EFICAZ EN COMPETENCIAS MATERIALES Y LINGÜÍSTICAS DEL DERECHO INTERNACIONAL: SU PREPARACIÓN A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Dra. Rosa CURRÁS MÓSTOLES
Dr. Alberto-Delfín ARRUFAT CÁRDABA
Profesora Legal English
Profesor Derecho Internacional Público
Universidad Católica de Valencia

RESUMEN: La simulación es reconocida como una de las principales herramientas para el aprendizaje efectivo del Derecho Internacional. Diversos autores (SCHNURR y DE SANTO: 2001; MARTÍNEZ PEREZ: 2012) confirman su utilidad en la mejora de la motivación de los estudiantes y favorece la profundización en los contenidos. El Modelo de las Naciones Unidas (NMUN) es una competición internacional que reúne equipos multidisciplinares de diferentes universidades que adoptan el papel de diplomáticos en el seno de delegaciones ante la Organización de las Naciones Unidas.

La literatura recoge los beneficios del NMUN como herramienta educativa para la adquisición de competencias (CROSSLEY-FROLICK: 2010) pero no existen estudios que prueben su utilidad en la mejora de las competencias propias del derecho internacional, con la exigencia añadida de que se desarrolle íntegramente en lengua inglesa.

La presente comunicación pretende evidenciar, en primer lugar, que el NMUN mejora la adquisición efectiva de competencias materiales y lingüísticas del derecho internacional. en segundo lugar, que el uso de determinadas herramientas de las tics no solo mejora sino que resulta imprescindible en la correcta preparación de la competición.

PALABRAS CLAVE: NMUN, TICS, competencias, Derecho Internacional Público.

1. INTRODUCCIÓN

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior a partir del Proceso de Bolonia en 1999 ha supuesto una revolución en las instituciones universitarias y ha llevado a la necesidad de incorporar nuevas metodologías docentes que ayuden a los estudiantes a obtener las competencias requeridas para las nuevas realidades del mercado laboral.

Una de las competencias que está teniendo mayor impacto y produciendo mayor transformación en la universidad actual es la competencia del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TICs). Estas herramientas están otorgando nuevos papeles a las instituciones educativas, creando nuevos entonos de enseñanza-apren-



dizaje, y generando nuevos materiales didácticos (MAS y TEJADA: 2013). Como señalan QUINTERO y HERNÁNDEZ (2011: 10), su importancia no viene determinada solo por su disponibilidad de cara a la enseñanza y aprendizaje, sino debido a los procesos de innovación docente que pueden llevarse a cabo a partir de ellas.

Paralelamente, es necesaria la incorporación de nuevas metodologías docentes que promuevan el trabajo en equipo, para los cuales los ejercicios de simulación resultan de gran utilidad. Las técnicas de simulación son un instrumento educativo muy completo de gran valor pedagógico que contribuye a alcanzar los objetivos de aprendizaje y a desarrollar competencias de muy diversa índole (MARTÍNEZ PÉREZ: 2012).

Los ejercicios de simulación son un instrumento de aprendizaje experiencial que resultan especialmente útiles para la docencia, ya que ofrecen a los estudiantes la oportunidad de desarrollar las destrezas y competencias que necesitarán en el futuro en el mundo real (FLETCHER: 2001). El aprendizaje experiencial, como su nombre indica, es una técnica docente holística que concibe el aprendizaje como proceso, con transacciones entre el estudiante y el medio; y que como afirma KOLB (1984: 41) parte de la obtención del conocimiento a través la transformación de la propia experiencia. Durante las simulaciones, los estudiantes adoptan un papel determinado y negocian una posición dentro de un contexto ficticio, basándose en descubrimiento, investigación y la participación activa (CUSIMANO, 2000: 70). Los estudios llevados a cabo sobre esta técnica docente establecen relación directa y positiva entre las simulaciones y aprendizaje por parte de los estudiantes, ya que se ha demostrado que aumenta del interés sobre el tema tratado en la simulación (KURTZ: 2004), el desarrollo de pensamiento crítico (DENGLER: 2008), las habilidades de negociación y oratoria pública y comunicación (ASAL y BLAKE: 2006; Kaufman: 1998), el aprendizaje de las reglas de gobierno a nivel global (KARNS *et al.*: 2015) o las técnicas de discusión y habilidades de negociación (SCHNURR: 2014; ZENUK NISHIDE y ACAR: 2011). En tanto en cuanto se trata de un juego de simulación, diversos autores han señalado el potencial del NMUN para la adquisición de ciertas competencias genéricas (SCHNURR y DE SANTO: 2008; MARTÍNEZ PÉREZ: 2012, CROSSLEY-FROLICK: 2010). No obstante, todavía son escasos los estudios que demuestren cómo este tipo de simulaciones resultan determinantes en cuanto a la mejora de competencias del Derecho Internacional Púginas web mera fase, los estudiantes recurrieron al uso de diverssas raes a colaciúblico.

El presente trabajo tiene como finalidad presentar las actividades realizadas a través de las TICs en la preparación de los estudiantes del Grado en Derecho para su participación en el National Model of the United Nations (NMUN), en las cuales se llevaron a cabo diversas tareas que requerían el uso combinado de las tecnologías de la información y comunicación con la puesta en práctica de competencias materiales y lingüísticas del Derecho Internacional Público. Para ello, se realiza una revisión de la literatura que proporcione la base teórica en la que se revisan los beneficios a nivel pedagógico que proporciona la actividad del NMUN, en cuanto a aprendizaje experimental y técnica de simulación. Asimismo, se explican las diversas actividades que se realizaron en la preparación de este ejercicio, a



través del uso de las TICs. Finalmente, las encuestas realizadas por los estudiantes participantes sobre su experiencia en el evento arrojan una serie de resultados que se contrastan con el marco teórico proporcionado.

2. EL NMUN

El National Model of the United Nations (NMUN) es una competición internacional, creada en Harvard hace más de 60 años, que reúne equipos multidisciplinares de diferentes universidades, los cuales adoptan el papel de diplomáticos en el seno de delegaciones ante la Organización de las Naciones Unidas. En la actualidad, es organizado por universidades de todo el mundo para que los estudiantes aprendan el funcionamiento de dicha institución; además de trabajar ciertas competencias que serán necesarias en su futuro profesional; y en él han participado más de medio millón de estudiantes de todo el mundo (UNAUSA: 2018). La organización define este evento como una simulación de aprendizaje experimental en la cual los estudiantes adquieren conocimientos profundos sobre el funcionamiento de las Naciones Unidas, a la vez que supone un entorno de perfeccionamiento de habilidades diversas como diplomacia, negociación, pensamiento crítico, compromiso, oratoria en público, redacción e investigación (NMUN/NCCA: 2018).

No ha sido hasta recientemente que la literatura ha empezado a recoger diferentes estudios basados en los múltiples beneficios del NMUN como herramienta de aprendizaje. En concreto, su capacidad para desarrollar habilidades de liderazgo global en los estudiantes (ZENUK-NISHIDE: 2017), multilateralidad, aprendizaje inter-cultural e internacionalización cooperativa (MENSAH: 2017), la conciencia de la diversidad (MÜGLICH y SEIDEL: 2017), desarrollo de conciencia internacional (YASHIMA y NISHIDE: 2008) y en cuanto a la mejora de la competencia en lengua inglesa, los resultados cuantitativos aportados por YASHIMA y NISHIEDE (2008) demostraron una notable mejora en la competencia en la segunda lengua. De manera global, todos coinciden en que la experiencia adquirida a través de la simulación potencia diferentes destrezas que podrán aplicar en su futura vida profesional.

El NMUN es un evento complejo, para cuya preparación se planearon diversas fases, durante las cuales los estudiantes van aprendiendo diversas competencias. En primer lugar, y debido a las características del evento, es necesario que los estudiantes que van a formar parte dispongan de conocimientos mínimos sobre los fundamentos de Derecho Internacional, y obviamente, y puesto que toda la actividad se realiza en inglés, que tengan de un nivel mínimo de competencia B2 (según el MCER). En este caso, los estudiantes habían cursado ambas asignaturas, Derecho Internacional Público y Legal English.

Antes de la celebración del evento, es la Organización quien asigna un país a cada universidad participante. La Organización no establece requisitos en relación al perfil de los participantes como Delegados si bien, en el supuesto descrito, todos los estudiantes perte-



necían a la rama de las Ciencias Sociales, fundamentalmente estudiantes del último curso del Grado en Derecho, además de otros participantes procedentes de la Ciencias Políticas y la Economía.

La actividad se desarrolla en las siguientes fases:

- Primera fase: La preparación del *informe país* que implica un estudio sobre las características singulares del país asignado, su posición en el marco de las relaciones internacionales, sus principales alianzas y apoyos internacionales, así como, sus posicionamientos, a priori, respecto de las cuestiones que serán objeto de negociación. En esta primera fase, los estudiantes utilizaron diversas páginas web oficiales del Estado de la Delegación, así como bases de datos (UNOG), páginas web (CIA Factbook, etc.)
- Segunda fase: la preparación y recolección de información para la elaboración por parte de cada delegación del conocido como *position paper*, documento en el cual, como su nombre indica, cada Estado miembro establece su posición en una serie de temas a discutir, que a su vez vienen determinados por la guía del Comité (Nmun.org). El *position paper* es un documento breve, de no más de dos folios, que constituye la base para la preparación de la conferencia y cuya redacción debe estar dispuesta antes de la celebración de la misma. En él se deben establecer los aspectos clave de cada tema mencionando las convenciones internacionales universales y regionales, así como las Declaraciones, resoluciones y otros precedentes que sean relevantes para el *topic*, incluida las propuestas que el Estado lanza para su negociación en el marco de la Conferencia. Los *position papers* deben ser originales, y no se admiten citas. Debido a la complejidad de la preparación de la conferencia, se utilizaron diferentes recursos que implicaban el uso de las TICs. En primer lugar, se celebraron una serie de sesiones prácticas preparatorias que combinaban formación teórica con práctica, centradas por una parte en repaso de conceptos de Derecho Internacional Público, junto con talleres prácticos de inglés, –puesto que los documentos se encuentran en esta lengua–, ambos por parte de los dos docentes especializados en las materias. Se realizó una entrevista –a través de Skype– con el embajador del país a representar, durante la cual los estudiantes plantearon cuestiones de primera mano. Igualmente, se celebraron reuniones con distintos expertos –incluido un asesor legal del Parlamento Europeo– sobre la posición europea en los asuntos tratados (con el objetivo de prever la posición de los Estados del entorno cercano al país asignado y, por tanto, preparar posibles alianzas). Todas las conferencias se realizaron en lengua inglesa. Nuevamente, los estudiantes hicieron uso de TIC's: Bases de Datos Europeas (EURLEX) y editores de texto colaborativo.
- La Tercera Fase consistió en familiarizarse con las reglas de procedimiento de la competición en combinación con una serie de talleres prácticos en los cuales los estudiantes debían responder a preguntas relacionadas con el evento.
- La Cuarta Fase de preparación del NMUN es la propia redacción del *position paper*. Este documento requiere que el estudiante realice tareas de investigación y concreción



de aspectos que le sirvan de soporte en la negociación y debates posteriores. La inclusión de reseñas históricas sobre el tema a tratar demanda que los estudiantes realicen una recopilación de documentos de Derecho Internacionales en forma de resoluciones y tratados, así como los antecedentes del país sobre el tema en política exterior, especialmente las contribuciones y aportaciones a la resolución del problema, y propuestas para solucionar el conflicto planteado. Tras la recogida de información, se procede a su síntesis y posterior envío a la página oficial del NMUN. Para facilitar a los estudiantes el trabajo en esta cuarta fase se recurrió a la siguiente metodología:

- Webquest. La Webquest es una actividad guiada por un docente destinada a la búsqueda de información (DODGE: 2001), para que posteriormente sea compartida con el resto de compañeros. Se trata de una estrategia de aprendizaje constructivista que permite que tanto los docentes como los estudiantes desarrollen ciertas habilidades de análisis, síntesis y en las cuales el conocimiento se construye gracias al andamiaje proporcionado por el profesor (JALO y SIMÓN, 2008: 18). La Webquest está relacionada directamente con el desarrollo de competencias para el manejo de la búsqueda de información, y tiene como objetivo fundamental la puesta en práctica de competencias como la gestión del tiempo y búsqueda de información de fuentes específicas. A través de la selección de una serie de páginas web, se proporciona la información necesitada por los estudiantes para la redacción de sus *position papers*. La actividad de Webquest de este proyecto estaba dividida en dos apartados;
 - por una parte, la sección específica de Derecho Internacional que recogía páginas oficiales de instituciones como la CIA, o las Naciones Unidas, o específicas sobre el país asignado para el debate;
 - y por otra, la de inglés para fines específicos (conocido como ESP, siguiendo sus siglas en inglés) que albergaba recursos específicos sobre lenguaje legal, lenguaje diplomático y de negociación, o de ayuda en la redacción y preparación del *position paper*, tanto en forma de páginas web como de vídeos. La información recogida versa esencialmente sobre la historia del país, régimen gubernamental, panorama histórico, política exterior o posibles reseñas adoptadas por el país en el seno de las Naciones Unidas. La fase de la Webquest concluyó con la creación de un repositorio a través de servicios de alojamiento de archivos multiplataforma en la nube que albergaba la selección de documentación, tras la selección y supervisión final por parte de los docentes.
- El repositorio en la nube. Finalmente, el repositorio creado es utilizado por los estudiantes para dos actividades más que tendrán lugar dentro del evento propiamente dicho. Por una parte, la preparación de la resolución, fase importante dentro del NMUN. La resolución es el objetivo final del NMUN, el documento jurídico en base al cual se desarrollan los debates, y a través del cual los diferentes países expresan su posición sobre un tema de Derecho Internacional. Asimismo, durante el evento



tienen lugar los llamados caucus, reuniones informales que se celebran en los alrededores de las salas del NMUN, en las cuales los participantes de cara a la elaboración de la resolución deben poner en práctica sus habilidades lingüísticas de persuasión gracias al lenguaje diplomático y de negociación en lengua inglesa.

Una vez el position paper ha sido redactado por los estudiantes, éste es supervisado de forma conjunta por los docentes de las materias implicadas: inglés y Derecho Internacional. Esto conduce a la sesión conocida como debriefing, en la que el estudiante recibe *feedback* sobre su trabajo, subsanando así una de las debilidades detectadas en los estudios sobre la efectividad de la preparación del NMUN: la falta de evaluación y de información por parte de los docentes a los alumnos (MCINTOSH: 2001; HAACK: 2008).

- La Quinta fase corresponde a la actividad competitiva en sí misma. En esta fase, resulta especialmente relevante el despliegue de competencias tales como la coordinación, la dirección y el liderazgo por parte del Head Delegate o responsable de la Delegación. A él le corresponde el buen gobierno de la Delegación y la revisión diaria de los objetivos conseguidos. Igualmente, debe promover la reflexión sobre la estrategia y su modificación en caso necesario. La asistencia y la ayuda en momentos puntuales es otra de las características propias de esta fase por ello, el uso de TICs de mensajería dentro del grupo resulta esencial para una adecuada comunicación.

Finalmente, la utilización de las redes sociales sirvió como herramientas de difusión y diseminación de la información y de los resultados obtenidos.

Una vez el evento estuvo finalizado, los estudiantes participantes tuvieron que responder a una encuesta sobre su experiencia y su nivel de consolidación de conocimientos

3. CONCLUSIONES

El sistema educativo europeo necesita adaptarse a las demandas de la industria del conocimiento y de la sociedad, y las instituciones de educación superior deben formar estudiantes para que adquieran las competencias necesarias establecidas por los planes de estudios de los diferentes grados que les permitirán funcionar con éxito en un mercado laboral global, incorporando nuevas metodologías docentes que acerque al estudiante a las nuevas realidades que se encontrará en su futuro profesional.

Para ello, el aprendizaje experiencial resulta útil al revelarse como una técnica docente que parte de la transformación de la propia experiencia y que se basa en la resolución de conflictos. Las técnicas de simulación son un instrumento de aprendizaje muy completo que coadyuvan en la consecución de objetivos de aprendizaje, a la vez que desarrolla competencias de diversa índole. En cuanto al NMUN como experiencia de aprendizaje, está basado en andamiaje estructurado por lo que logran obtener resultados específicos de



aprendizaje al mismo que tiempo que los estudiantes se sienten empoderados en cuanto a su autonomía (KIRSCHER *et al.*: 1996)

El Modelo de las Naciones Unidas (NMUN) resulta un ejercicio práctico de aprendizaje activo que lleva a un aprendizaje más profundo, ya que los estudiantes aprenden a través de tareas auténticas, con experiencias concretas y gracias a la experimentación activa. Para ello, es necesario crear una serie de actividades preparatorias ad hoc, que ofrezcan a los estudiantes la preparación adecuada para su participación en el evento. Estas actividades engloban un conjunto híbrido de ejercicios que requieren del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, aglutinando al mismo tiempo las materias de Derecho Internacional y Lengua Inglesa.

Al mismo tiempo, contribuye en la configuración del perfil profesional del jurista, ya que proporciona los conceptos básicos y referencias jurídicas que éste tendrá que manejar durante su desempeño profesional. Además, siguiendo a MARTÍNEZ PÉREZ (2012) el NMUN contribuye a la mejora de la comprensión y conocimiento de la sociedad internacional, de los sujetos, de su ordenamiento jurídico y de sus principales instituciones y funciones. Los estudiantes trabajan la actitud crítica y tolerante antes los hechos y las normas internacionales que los regulan, y las actividades planteadas les hacen poner en práctica la capacidad para elaborar materiales jurídicos internacionales y el manejo de bases de datos, textos y documentos internacionales.

El resultado de las encuestas respondidas por los estudiantes participantes confirmó la información planteada previamente en este trabajo, añadiendo información valiosa sobre la adquisición de ciertas competencias de Derecho Internacional Público. En concreto, más del 80% afirmó que había mejorado su capacidad de análisis y síntesis, así como conocimiento específico del Derecho, así como del funcionamiento de las Naciones Unidas. En cuanto a la comunicación oral y escrita, la mayoría (83.3%) admite una mejora notable en su aprendizaje de vocabulario específico en lengua inglesa, y en sus técnicas de redacción, organización y planificación de ideas. Igualmente, el 100% de los estudiantes han otorgado una valoración positiva en cuanto a su adquisición de competencias tales como el liderazgo, habilidad de negociación y la importancia de trabajo en equipo.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ASAL, V. y BLAKE, E.L. : *Creating simulations for political science education*. En *Journal of Political Science Education*, 2, 2006.
- CROSSLEY-FROLICK, K: *Beyond model UN simulating multi-level, multi-actor diplomacy using the millennium development goals*. En *International Studies Perspectives*, núm.11, 2, 2010.
- CUSIMANO, M.: "Case teaching without cases". En *The new international perspectives classroom*, Boulder, Lynne Rienner, 2000.
- DENGLER, M.: *Classroom active learning complemented by an online discussion forum to teach sustainability*. En *Journal of Geography in Higher Education*, núm. 32, 2008.



- DODGE, B.: *Five rules for writing a great Webquest*. En Learning and leading with technology, núm. 28, 2001.
- FLETCHER, S.: *Using stakeholder decision-making simulation to teach integrated coastal management*. En Journal of Geography in Higher Education, núm. 25, 3, 2001.
- HAACK, K.: *UN studies and the curriculum as active learning tool*. En International Studies Perspectives, núm. 9, 4, 2008.
- JALO, M. Y SIMÓN, L.: *Webquests. Proyectos virtuales aplicados a la enseñanza de lenguas*. En Revista de la escuela de lenguas puertas abiertas, IV, núm. 4.
- KARNS, M.P MINGST, K.A. y STILES, K.W.: *International organizations: the politics and processes of global governance*, Boulder, Lynne Rienner, 2015.
- KAUFMAN, J.P.: *Using simulation as a tool to teach about international negotiation*. En International Negotiation, 3, 1, 1998.
- KIRCHNER, P. et al.: *Why minimal guidance during instruction does not work. An analysis of the failure of constructivist discover, problem-based experiential and inquiry-based teaching*. En Educational Psychologist, núm. 41, 2006.
- KOLB, D.: *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewoods, Cliffs NJ. Prentice-Hall, 2014.
- KURTZ H.E.: *Reflecting on role-play in geographic education. The case of Banana War*. En Journal of Geography, núm. 103, 2004.
- MARTÍNEZ PÉREZ, E. J.: *La simulación del sistema de Naciones Unidas (MNU) como técnica de aprendizaje cooperativo. Coordinación y planificación en los estudios de Derecho* [Recurso electrónico]. Congreso Nacional de Innovación en Ciencias Jurídicas. Universidad de Valladolid, 2012.
- MAS, O., and J. TEJADA. "Funciones y competencias de la docencia universitaria". Madrid, Síntesis, 2013.
- MCINTOSH, D.: *The uses and limits of model United Nations in an international relations classroom*. En International Studies Perspectives, núm. 2, 2001.
- MENSAH, C.: *NMUN Japan 2016: Sustaining multilateralism, cross-cultural learning and domestic cooperative internationalism*. En Journal of Research Institute, núm. 57, 2017.
- MÜGLICH, A. y SEIDEL, A.: *Diversity as a catalyst for competency development through Model United Nations Classes*. Kobe City University of Foreign Studies Journal of Research Institute. NMUN 2016: stakeholder perspectives on learning processes and outcomes, núm. 57, 2017.
- NMUN/NCAA, 2017 National Model United Nations/National Collegiate Conference Association. Home page: wwwnmun.org.
- QUINTERO, A. y HERNÁNDEZ, A.: "La innovación con TIC en la enseñanza universitaria". En *Integración de las Tic en la Docencia Universitaria*, España, Editorial Netbiblo, 2011.
- SCHNURR, M. et al.: *What do students learn from a role-play simulation of an international negotiation?* En Journal of Geography in Higher Education, núm. 38.3, 2014.
- SCHURR, M.A., DE SANTO, E. & CRAIG, R.: *Using a blended-learning approach to simulate the negotiation of a multilateral environmental agreement*. International Studies Perspectives, núm. 14, 2013.



UNAUSA. *Model United Nations*. Retrieved from www.unausa.org/modelun.

YASHIMA, Y. y ZENUK-NISHIDE, L.: *The impact of learning context on proficiency attitudes and L2 communication: creating an imagined international community system*. System, núm. 36, 2008.

ZENUK- NISHIDE, L., *et al.*: *Developing global leadership skills with Model United Nations*. The Asian Conference on Language Learning Official Conference Proceedings, 2017.

ZENUK-NISHIDE, L. y ACAR, A.: *Model United Nations builds self-confidence*. JALT Conference, Tokyo, Japan, 2011.

ZENUK-NISHIDE, L. y TATSUKI, D. H.: *EFL student learning from a Model United Nations simulation*. Annals of Foreign Studies, núm. 82, 2012.



SIMULADOR JURIDICO APLICADO A ASIGNATURAS DE DERECHO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN NUEVOS ESCENARIOS LABORALES

Paola Andrea BATTISTEL ZAMAR

Verónica HERRERO

Coordinadoras para Experimenta 21. Derecho Universidad Siglo 21

RESUMEN: El nuevo modelo de aprendizaje implementado en la Universidad Siglo 21, el cual tiene por objetivo generar y desarrollar condiciones de aprendizaje que faciliten y potencien la práctica y experimentación del alumno en situaciones simuladas mediadas por tecnologías y guiadas por un docente. Se utiliza, en el área de derecho, un recurso digital, Simulador Jurídico, a los fines de promover un aprendizaje experiencial donde el estudiante vivencia éxitos y fracasos al atravesar instancias procesales en una plataforma académica con casos virtuales simulados. El proceso de transferencia sucede en un marco evaluativo donde la valoración de las acciones y productos que realiza el alumno permite retroalimentar su aprendizaje y valida el desarrollo de las competencias específicas y capacidad de toma de decisiones. Tornándose el aprendizaje significativo para el alumno. Mediante el uso de un simulador computacional el alumno trabaja en un ambiente colaborativo asumiendo un rol en un proceso con implicancias jurídicas y simula situaciones reales siendo el estudiante el protagonista de la clase y el docente el facilitador. A medida que el alumno es evaluado transita por un proceso de experimentación y práctica que, mediante el uso de tecnología, le permite adquirir competencias para el futuro ejercicio de su profesión.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje experiencial, simuladores, colaborativo, evaluación de proceso, competencias.

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje experiencial nos proporciona la oportunidad de crear espacios significativos. Es una forma natural de crear aprendizaje, siendo una metodología basada en el constructivismo. El modelo constructivista se centra en la persona, se fundamenta en las experiencias previas. Para Ausubel la construcción se produce cuando es significativo para el sujeto. El desafío se plantea en la forma de lograr en que la experiencia sea significativa y logre que el alumno adquiera las competencias específicas vinculadas al perfil profesional del abogado. En el marco del proyecto Experimenta 21, cuyo objetivo central es implementar prácticas experienciales y evaluativas, la universidad incorpora tecnología académica a los efectos que el alumno pueda vivenciar y simular situaciones que pueden presentarse en su futura vida profesional. Las nuevas tecnologías así incorporada como



recurso didáctico y medio para la transferencia del conocimiento (CONTRERAS GELVES, GARCÍA TORRES y RAMÍREZ MONTOYA, 2010) requiere de un contenido que cumpla con el objetivo y por lo tanto un diseño previo. En este trabajo nos proponemos describir el proceso de transferencia en una evaluación de proceso mediante el uso de simuladores computacionales que permite al alumno atravesar por una experiencia que genere nuevas estructuras mentales al hacer de su experiencia significativa.

2. HACIA UN NUEVO MODELO DE APRENDIZAJE

Nos encontramos en una era de digitalización, está cambiando el ejercicio de las profesiones tal como las conocemos y otras tienden a desaparecer, reemplazadas muchas veces por la inteligencia artificial y demás tecnología. La forma de hacer justicia está cambiando, la actividad desarrollada por todo operador en el ámbito de la justicia se ve afectado por ello. Los documentos con preformas, el acceso a información de registros es casi inmediato, la digitalización de las causas en los juzgados y el uso de instrumentos (como es el caso de nuestra provincia SAC) que llevan a que algunos procesos se lleven a cabo íntegramente de manera virtual hace que el profesional requiera desarrollar nuevas competencias. Nosotros como parte de la academia necesitamos transmitir y preparar a nuestros alumnos en dichas habilidades que serán necesarias en su futura vida profesional y le permitan al alumno adaptarse a futuros escenarios profesionales. “La educación Superior tiene la responsabilidad de crear un puente entre el contenido teórico y la práctica ya que es en ese marco donde se validan las competencias vinculadas al perfil profesional de la carrera. La implantación de los nuevos planes educativos en la enseñanza universitaria ha transformado el modelo de aprendizaje tradicional, basado en la acumulación de conocimientos, hacia un modelo basado en la adquisición de competencias (ZAMORA RESELLÓ, 2010 p.95). Para ello es necesario la implementación de nuevas metodología.”

2.1. Simulación /Estudio del caso como aprendizaje significativo

La utilización de simuladores computacionales no solo refuerza en el alumno la digitalización sino que la transferencia de conocimiento se desarrolla en un contexto que hace que el aprendizaje se vuelva significativo...” de esta manera una interpretación constructivista del concepto de aprendizaje significativo obliga a ir más allá de los procesos cognitivos del alumno para introducirse en el tema del sentido de aprendizaje escolar. Utilizando el término sentido con el fin de subrayar el carácter experimental...” (Estrategias docentes para un aprendizaje significativo).

“Como ya vimos, la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimientos (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición). El aprendizaje



significativo presupone tanto” que el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra (Ausubel, 1961^a; véase en la tabla 1).”

En la herramienta que se describirá se plantea un caso, un caso cuyo contenido ha sido transmitido por el docente de cátedra, en el mismo el alumno se posiciona en el rol que brinda el simulador actuando como si fuera la parte procesal que se le asigna, para resolver utilizará todo su conocimiento previo, relacionando incluso en de otras asignaturas y si ya se encuentra realizando algún tipo de experiencia profesional también seguramente lo utilizará.

“Al respecto Ausubel dice: “El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria” (Ausubel, 1983: 48).

Lo anterior presupone:

- Que el material sea potencialmente significativo, esto implica que el material de aprendizaje pueda relacionarse de manera no arbitraria y sustancial (no al pie de la letra) con alguna estructura cognoscitiva específica del alumno, la misma que debe poseer “significado lógico” es decir, ser relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes

y pertinentes que se hallan disponibles en la estructura cognitiva del alumno, este significado se refiere a las características inherentes del material que se va aprender y a su naturaleza. (Teoría del aprendizaje significativo).

Por otro lado, si nos adentramos al sustento de la simulación que no es otra que el método del caso aplicado mediante una herramienta computacional podemos decir que “De Miguel (2005) destaca que el MdC engarza dialécticamente la teoría y la práctica en un proceso reflexivo que se convierte, a su vez, en aprendizaje significativo...” Es decir, que desarrollamos en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje una transferencia de conocimiento que es significativa para el alumno y a su vez lo prepara en competencias propias de su futura profesión, inclusive la digitalización.

2.2. La herramienta

Entre los principales pasos que se siguieron hasta culminar con la puesta en marcha de la herramienta se destaca en una primera etapa:

- 1) Se capacitó al docente sobre la estructura y uso del simulador.
- 2) Se realizaron acuerdo de pares (todos los docentes teóricos de la materia) que determinaron cuales eran los núcleos que se debían transferir utilizando la herramienta.



3) Se diseñaron los casos que serían contenido del Simulador, teniendo en cuenta para la designación del docente contenidista su propia práctica profesional. El diseño de instancias prácticas que plasmó en una plantilla elaborada por la Universidad común para todas las carreras/materias que afectadas a Experimenta a los efectos que la metodología de diseño tenga una estructura homogénea.

4) Presentados los casos nuevamente a todos los docentes de la asignatura y aprobado por ellos se incorporan al simulador para ser utilizados en la clase.

La estructura del simulador requiere previamente entonces:

a) La elaboración y redacción de un caso con los elementos previstos en los núcleos básicos acordados con los pares materia de evaluación y en relación a la planificación de clase de contenido teórico

b) La determinación de los roles que participan en la simulación teniendo en cuenta si todos los alumnos realizaban el mismo rol o si cada grupo de alumnos actuaba un rol en un proceso

c) Determinación de la cantidad de las etapas procesales a cumplirse dentro de la hora cátedra

d) La determinación de las actividades a cumplirse en cada etapa procesal.

2.3. Implementación de la innovación

El software adaptado por la Universidad es una herramienta digital y fue necesario adaptar los contenidos a los requerimientos de la Institución educativa, por lo que requirió un diseño propio y acorde a las exigencias de la legislación Nacional y en algunos casos tomando en cuenta el derecho comparado. En una primera instancia (julio a diciembre 2016) se procedió al diseño de las materias con uso de herramienta tecnológica y dotación de contenido al simulador. Durante el semestre (marzo-julio) los alumnos cursaron y fueron evaluados mediante el uso de la tecnología. Así mismo en el segundo semestre, siendo el periodo en curso el tercer semestre de aplicación en el cual prácticamente todas las asignaturas cursan su evaluación de proceso necesarias para la aprobación de la materia con esta metodología.

Volviendo al desarrollo de la herramienta, de acuerdo a la consigna elaborada por el docente, el alumno inicia la actividad en el simulador, la cual comienza con la visualización del caso, al ingresar, la plataforma muestra el rol que corresponde por usuario (un rol es asumido por varios alumnos que trabajan de manera colaborativa). El alumno puede tener en su usuario distintas simulaciones creadas con distintos roles que puede ir transitando por todo el cursado. Llevando a la práctica aquello que se le imparte en la clase teórica.



Figura 1. Visualización del caso.

FECHA DE INICIO	SEMINARIO	CASO	DESCRIPCIÓN	ROL	ESTADO	ACCIONES
01/03/2018 00:00	DER253-SEMINARIO AR4	INTERNACIONAL	0009- Competencia exclusiva del Estado- TP1	Abogado actor	En Curso	Visualizar
01/03/2018 00:00	DER253-SEMINARIO AR4	INTERNACIONAL	0010- Fraude a la ley- TP2	Abogado herederos	Concluido	Visualizar
01/03/2018 00:00	DER253-SEMINARIO AR4	INTERNACIONAL	0011- Restricción Internacional de menores- TP3	Autoridad Central	En Curso	Visualizar
01/03/2018 00:00	DER253-SEMINARIO AR4	INTERNACIONAL	0012- Sociedades Extranjeras- TP4	Autoridad IGJ	En Curso	Visualizar

Fuente: Sistema computacional Jurídico US21 (2018)

Generalmente la actividad comienza con preguntas guías que recuerdan al alumno contenido para resolver el caso y habilitan una vez realizadas para comenzar con el desenvolvimiento del rol y del proceso. A medida que el alumno vaya avanzando las etapas procesales realizadas y las piezas legales redactadas quedan en el secuencial como movimientos procesales (en formato PDF) que luego el docente corregirá de acuerdo a rubricas preestablecidas colocando una nota y realizando un *feedback* donde el alumno aprenderá de los errores cometidos.

Figura 2. Actividad de redacción de escrito judicial guardado en PDF.

[Actualizar](#)

Actividades:

ROL	ACTIVIDADES	ESTADO	OPCIONAL
Tercero interesado	Planteo de incompetencia	Redactado	No
Abogado herederos	Declaratoria	Redactado	No
Tercero interesado	Preguntas Guías	Respuesta	No
Abogado herederos	Preguntas Guías	Respuesta	No

Movimiento Procesal

SECUENCIAL	DOCUMENTO	FECHA DE GENERACIÓN
2	Planteo de incompetencia_98167	03/04/2018 02:22:53
1	Declaratoria_98166	03/04/2018 00:53:43

Fuente: Sistema Computacional Jurídico (2018)

Por ejemplo, en la figura dos vemos plasmada la actividad del alumno. En este caso son dos los roles, el abogado del heredero y el tercero interesado. Como en toda etapa procesal, hasta que el abogado del actor (representante de los herederos en este caso) no



realice la declaratoria de herederos los terceros interesados (representante del ex cónyuge del causante) no podrán plantear el planteo de incompetencia.

Es así como el alumno vivencia la simulación y aprende realizando una actividad en donde el aprendizaje y el conocimiento adquiere significado, poniendo en práctica lo estudiado en la clase teórica pero con una actividad que permite el desarrollo de competencias genéricas como liderazgo, gestión de la información y el conocimiento; conocimiento curriculares y teóricos de la profesión. Y por otro lado competencias específicas propias de cada materia como el manejo del vocabulario técnico jurídico y el reconocimiento de instituciones jurídicas.

3. CONCLUSIONES

El derecho atraviesa por un cambio, el uso de Tics y la oralidad invaden el ejercicio profesional dando celeridad a la justicia. El uso de información, el expediente electrónico, mediaciones virtuales, ciudadano digital, etc., requieren la formación de nuevas competencias en el profesional para poder desempeñarse. Es por ello que como educadores necesitamos brindar la preparación para afrontar los futuros trabajos. Por otro lado, ya es obsoleto el centrar la educación en clases magistrales repetitivas. Es fundamental que el alumno atraviese por instancias de experimentación, a través de los aciertos y desaciertos no solo aprende de manera significativa sino que desarrolla el pensamiento crítico, poder de decisión y aumenta su seguridad. Durante las clases el alumno se muestra motivado, se generan debates y vuelve entusiasmado y hay un alto grado de asistencia a las clases. La herramienta tecnológica descrita genera la ambientación necesaria para transitar la experiencia con contenidos adecuados a las exigencias curriculares y competencias que se pretenden desarrollar. Con la plataforma educativa, a través de casos virtuales simulados el alumno asume roles actuando “como si”, transfiriendo lo estudiado en la teoría en la práctica. Así no solo incorpora experiencia sino práctica con una herramienta virtual tecnológica que puede asimilarse a un futuro escenario laboral.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ASUBEL, D y OTROS, *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México, 2009.
- CATALDI, Z., LAGE, F. y DOMINGHINI, C., Fundamento para el uso de simulaciones en la enseñanza. Recuperado de: <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/101017/A2mar2013.pdf> (2013).
- CONTRERAS GELVES, G., GARCÍA TORRES, R. y RAMÍREZ MONTOYA, M., (2010). Uso de Simuladores como recurso digital para la transferencia de conocimiento. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/22/32> , 2010.



Servicios de Innovación educativa. Universidad Politécnica de Madrid. El Método del Caso. Recuperado de <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>, 2008.

Universidad Siglo 21(2018). Simulador Jurídico. <https://www.simuladorjuridico.com/siglo21/>

ZAMORA ROSELLÓ, R., Aplicaciones de metodologías activas para la enseñanza de las ciencias jurídicas a estudiantes de primer curso. Recuperado de <https://ideas.repec.org/a/erv/rejiec/y2010i11.html>, 2010.



CAPÍTULO 5

LA TRANSGRESIÓN DE LA DISCIPLINA ACADÉMICA UNIVERSITARIA. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y PROPUESTAS DE REFORMA

Dra. Ana María LÓPAZ PÉREZ

Área de Derecho

*Florida Universitaria (Centro universitario adscrito a la Universidad de Valencia)
y Universitat Oberta de Catalunya*

Dr. Andrés SALAS VALLINA

Área de Economía

Florida Universitaria y Universidad de Valencia

Dr. Adrián BROZ LOFIEGO

Área de Economía

Florida Universitaria

RESUMEN: La disciplina académica en el ámbito universitario es un aspecto digno de atención en aras a delimitar el ámbito de actuación por parte del personal docente. Asimismo, la prevención de situaciones transgresoras de la normativa universitaria por parte de estudiantes y profesores debe ser tratada con profundidad.

La normativa reguladora de esta cuestión la encontramos en el Decreto de 8 de septiembre de 1954 por el que se aprueba el Reglamento de disciplina académica de los Centros oficiales de Enseñanza Superior; las universidades españolas carecen de normativa propia.

De la lectura de la citada normativa se desprende una absoluta desprotección ante un elenco casos y situaciones, la mayoría de ellas constitutivas de delito; se da la circunstancia de que las TICs desempeñan un rol desfavorable siendo instrumentos favorecedores para el estudiante de casos de incumplimiento de la normativa universitaria (copias o plagios) o constitutivos de ilícitos penales (acoso a través de las redes sociales).

El objetivo del presente trabajo es el estudio de la aplicación de la normativa sobre disciplina académica universitaria a la realidad universitaria y a las posibles situaciones transgresoras de la citada normativa, en especial a través del uso de las TICs. Para ello, tras una introducción, analizaremos el Decreto de 8 de septiembre de 1954 y su aplicación. Posteriormente, trataremos el papel de las TICs tanto en los casos de incumplimiento de la normativa universitaria como en su prevención. Finalizaremos con las conclusiones, fruto de nuestro trabajo.

PALABRAS CLAVE: normativa académica, transgresión, TICs, delito, universidades.



1. INTRODUCCIÓN

La Universidad es el reflejo, como no podía ser de otra manera, de la realidad social del país en el que se encuentra. Tal realidad, en nuestro país presenta aspectos tanto positivos como negativos. Entre los primeros, podemos citar notables mejoras en los últimos años; los resultados docentes del alumnado matriculado en Grados universitarios en universidades públicas (enseñanza presencial) son cada vez más satisfactorios, destacando en ellos su línea de tendencia alcista tras la implantación del denominado “Espacio Europeo de Educación Superior” acordado por el Plan Bolonia. Asimismo, se observa un mayor acceso al mercado laboral para los estudiantes que han cursado estudios superiores y una mayor probabilidad en la calidad del puesto de trabajo conseguido¹.

Entre los aspectos negativos, entre otros, sobresalen una serie de prácticas tales como agresiones, insultos y amenazas a profesores y personal de administración y servicios (PAS) por parte del alumnado al profesorado y entre el alumnado. En este tipo de actuaciones hemos de distinguir a su vez entre las acontecidas física o psíquicamente de manera presencial y aquellas que tienen lugar a través de la TICs (mediante el uso de *smartphones* u otros dispositivos móviles, grupos de *whatsapp*, redes sociales o video juegos).

En primer lugar y en aras a centrar el tema que nos ocupa, debemos establecer qué conductas podrían ser constitutivas de *acoso escolar* o en inglés *bullying*. La Real Academia Española (RAE) define *acosar*, entre otros significados, en los siguientes términos: “Apremiar de forma insistente a alguien con molestias o requerimientos”. Si acudimos al significado de *acoso*, nos encontramos con el vocablo *acoso escolar*: “En centros de enseñanza, acoso que uno o varios alumnos ejercen sobre otro con el fin de denigrarlo y vejearlo ante los demás”. Asimismo la RAE diferencia entre *acoso psicológico*: “Práctica ejercida en las relaciones personales, consistente en dispensar un trato vejatorio y descalificador a una persona con el fin de desestabilizarla psíquicamente”; *acoso laboral*: “Práctica ejercida en el ámbito del trabajo y consistente en someter a un empleado a presión psicológica para provocar su marginación” y *acoso sexual*: “Acoso que tiene por objeto obtener los favores sexuales de una persona cuando quien lo realiza abusa de su posición de superioridad sobre quien lo sufre”. Todos estos tipos de acoso pueden tener lugar de modo presencial o a través del uso de las nuevas tecnologías. Cuando el acoso escolar se manifiesta a través de esta última vía hablamos de *cyber acoso* o *cyberbullying*.

De entre las anteriores definiciones, los casos de acoso escolar o *cyberbullying* han venido practicándose en centros escolares públicos, sostenidos con fondos públicos y privados en los niveles de enseñanza primaria, secundaria o bachillerato. Desgraciadamente po-

1 Datos extraídos de CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas): *La Universidad Española en Cifras. 2015/2016*, págs. 85 y 97, Madrid, 2017.



demos observar que poco a poco van apareciendo estas situaciones, aunque aún en mucha menor medida, en la educación superior universitaria.

En la jurisdicción penal, las conductas descritas con anterioridad además pueden ser constitutivas de los siguientes delitos: lesiones [(art. 147 Código Penal) en adelante CP]; injurias (art. 205 y 207 CP); calumnias (art. 208 y 210 CP); coacciones (art. 172 CP); amenazas (arts. 169 a 171 CP); agresiones y abusos sexuales (arts. 178 y ss. CP), y finalmente homicidio doloso (art. 138 CP), homicidio imprudente (art. 142 CP) o asesinato (art. art. 138 CP).

Además de los anteriores delitos, se ha incluido en el Código Penal una nueva figura a través de la Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo; el denominado delito de *acoso ilegítimo* o *stalking*, aplicable al tema que nos ocupa y cuyo bien jurídico protegido es la libertad y seguridad personal aunque pueden ser otros como el honor o la intimidad personal o familiar². Puede ser víctima de este delito cualquier persona, y por supuesto puede llevarse a cabo dentro del ámbito universitario.

En otro orden de cosas, existen conductas de frecuente transgresión por y entre los estudiantes y a las que se enfrentan profesorado y alumnado universitario; nos referimos

2 El delito se encuentra configurado en el artículo 172 ter que establece lo siguiente: "Será castigado con la pena de prisión de tres meses a dos años o multa de seis a veinticuatro meses el que acose a una persona llevando a cabo de forma insistente y reiterada, y sin estar legítimamente autorizado, alguna de las conductas siguientes y, de este modo, altere gravemente el desarrollo de su vida cotidiana:

1.^a La vigile, la persiga o busque su cercanía física.

2.^a Establezca o intente establecer contacto con ella a través de cualquier medio de comunicación, o por medio de terceras personas.

3.^a Mediante el uso indebido de sus datos personales, adquiera productos o mercancías, o contrate servicios, o haga que terceras personas se pongan en contacto con ella.

4.^a Atente contra su libertad o contra su patrimonio, o contra la libertad o patrimonio de otra persona próxima a ella".

La reciente Sentencia del Tribunal Supremo 324/2017, de 8 de mayo (Nº de recurso 1775/2016) determina con respecto a la "forma insistente y reiterada" aludida en el artículo 172 ter que "La reiteración de que habla el precepto es compatible con la combinación de distintas formas de acoso. La reiteración puede resultar de sumar acercamientos físicos con tentativas de contacto telefónico, por ejemplo, pero siempre que se trate de las acciones descritas en los cuatros apartados del precepto. Algunas podrían por sí solas invadir la esfera penal. La mayoría, no..". Por otra parte, aduce el Tribunal que "El desvalor que encierran los concretos actos descritos (llamadas consentidas, presencia inesperada...) examinados fuera de su contexto es de baja entidad, insuficiente para activar la reacción penal. Pero la persistencia insistente de esas intrusiones nutre el desvalor del resultado hasta rebasar el ámbito de lo simplemente molesto y reclamar la respuesta penal que el legislador ha previsto. Se exige implícitamente una cierta prolongación en el tiempo; o, al menos, que quede patente, que sea apreciable, esa voluntad de perseverar en esas acciones intrusivas, que no se perciban como algo puramente episódico o coyuntural, pues en ese caso no serían idóneas para alterar las costumbres cotidianas de la víctima" (Fundamento Jurídico Cuarto).



al plagio. Nos hallamos ante la conducta *plagiar*, según la RAE, ante la acción de “Copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias”. El vocablo *copia* es definido por esta institución, entre otras muchas acepciones, como la “Imitación de una obra ajena, con la pretensión de que parezca original”. Sin embargo, hemos de preguntarnos ¿Cuándo nos encontramos ante casos de plagio académico?. Entendemos que si citamos frases que no son propias debemos entrecomillarlas (textos literales) o parafrasearlas, en ambos casos incluyendo la fuente bibliográfica utilizada³ si no lo hacemos incurrimos en plagio. Desgraciadamente el plagio se halla muy presente en las aulas universitarias en trabajos o prácticas, trabajos fin de grado (TFG) o trabajos fin de master (TFM). Las causas de su alarmante presencia son principalmente la facilidad de acceso a las nuevas tecnologías de los estudiantes; sus graves consecuencias, a parte ser constitutivas de un delito penal por violación de los derechos de autor, son el fomento de la cultura del “mínimo esfuerzo” con las implicaciones que ello conlleva. Asimismo, y más allá de las aulas, en la comunidad científica también se dan este tipo de acciones ilícitas; es por ello que la comunidad científica y la universidad deben reaccionar.

Matizando lo anterior, justo es decir que la práctica totalidad de las universidades españolas (públicas y privadas, presenciales o vituales) ya hacen uso de una serie de programas informáticos capaces de detectar casos de plagio: Turnitin; Viper; Crot Software; eTBLAST; Plagiarism Detect; Plagium; SeeSources; The Plagiarism Checker y Plagiarisma.⁴ Estas herramientas se caracterizan por ser en su mayoría gratuitas. Sería deseable, no obstante, que algunas, como el caso de Turnitin, fueran capaces de funcionar con mayor celeridad.

Sin embargo, además de la detección de las aludidas prácticas, la imposición de medidas coercitivas (dejando a un lado los ilícitos penales) a los sujetos infractores es esencial en este punto. La universidades españolas deben disponer de normativa adecuada y adaptada a la nueva realidad social en aras a la protección de la dignidad, libertad y seguridad personal de estudiantes, profesores y de toda la comunidad universitaria. El objetivo del presente trabajo es el análisis de la normativa existente con respecto a la transgresión de la disciplina académica, el Decreto de 8 de septiembre de 1954, y su aplicación a la actual realidad universitaria. Para ello, tras esta introducción, nos centraremos en determinar si la norma de 1954 se encuentra en vigor y si resulta en todo o en parte constitucional. Posteriormente, trataremos de potenciales situaciones de acoso en la universidad a través de la utilización de las TICs y de cómo prevenirlas en un futuro. Tras ello, llegaremos a las conclusiones de nuestro trabajo.

3 Vid en este punto ALFARO TORRES, P. *et al*: *El plagio académico: formar en competencias y buenas practicas universitarias*, en *Ruiderae: Revista de Unidades de Información*, núm. 6, 2014.

4 Herramientas extraídas íntegramente de la página de la biblioteca de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Disponible en <http://biblioteca.uoc.edu/es/recursos/como-detectar-el-plagio> Fecha de consulta: 12/04/2018.



2. LA NORMATIVA SOBRE DISCIPLINA UNIVERSITARIA. REFERENCIAS AL DECRETO DEL 8 DE SEPTIEMBRE DE 1954, POR EL QUE SE APRUEBA EL REGLAMENTO DE DISCIPLINA ACADÉMICA

Centrándonos ya en el tema que nos ocupa, la búsqueda del marco legal aplicable a la transgresión de la normativa académica, aparte la de posible comisión de uno varios ilícitos penales (anteriormente mencionados) y su tipificación en el Código Penal, hallamos el Decreto de 8 de septiembre de 1954 por el que se aprueba el Reglamento de disciplina académica de los Centros oficiales de Enseñanza Superior y de Enseñanza Técnica dependientes del Ministerio de Educación Nacional. La citada norma, derogada por el Real Decreto 898/1985, de 30 de abril en aquellas disposiciones legales que se refieran al personal docente de Centros universitarios, por extraño que parezca se encuentra en vigor; por descontado, sobra decir y suponer que aún vigente no se adapta a la realidad social del momento actual de la Universidad española⁵.

Tras la aprobación de la Constitución Española (en delante CE) y todavía en pleno proceso de transformación social, la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (sin vigor tras la publicación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades) habilita a las Universidades, a propuesta del Consejo de Universidades, a la aprobación de normas en relación con las responsabilidades de los estudiantes relativas al cumplimiento de sus obligaciones académicas (art. 27.3). Por ello, esta norma constituye un punto de inflexión para que las distintas Universidades elaboren sus propio régimen disciplinario a través de sus estatutos.

Tras varios años de inactividad en esta materia, el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, que aprobó el Estatuto del Estudiante Universitario, prevé un proyecto de ley reguladora de la potestad disciplinaria, en aras a la tipificación de infracciones, sanciones y medidas complementarias del régimen sancionador para los estudiantes universitarios acorde con el principio de proporcionalidad. Así, el proyecto de ley contemplaría una adaptación de los principios del procedimiento administrativo sancionador a las especificidades del ámbito universitario, con el fin de garantizar los derechos de defensa del estudiante y la eficacia en el desarrollo del procedimiento (disposición adicional segunda). Desgraciadamente, a fecha de publicación del presente trabajo, el citado proyecto de ley no ha visto la luz.

5 El Tribunal Supremo en sentencias de 9 de septiembre de 1988 (Arz. 661) y 11 de abril de 1989 (Arz. 3343) determina la vigencia del Reglamento. El Tribunal Constitucional en la sentencia 62/1992, de 27 de abril también se pronuncia sobre esta cuestión al resolver un recurso de Amparo interpuesto por la imposición a un alumno de la universidad. Vid PEMÁN GAVÍN, J.: *El régimen disciplinario de los estudiantes universitarios: sobre la vigencia y aplicabilidad del reglamento de disciplina académica (Decreto de 8 de septiembre de 1954)* en Revista de Administración Pública, núm. 135, 1994. pág. 437



Con base en lo anteriormente expuesto, a falta de una regulación estatal, serán los estatutos aprobados por las Universidades los que contengan las normas aplicables al régimen disciplinario académico en el ámbito de la educación superior; tras la consulta de la citada normativa propia universitaria, concluimos que en su práctica totalidad se remiten a lo dispuesto en el Decreto de 1954; de este modo proceden los estatutos de la Universidad Complutense (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid número 125, de 28 de mayo de 2003, art. 150) o simplemente, como es el caso de los estatutos de la Universitat de València (aprobados por Decreto 128/2004, de 30 de julio, del Consell de la Generalitat y modificados por Decreto 45/2013, de 28 de marzo de 2013) se limitan a hacer mención al régimen disciplinario regulado por las leyes (art. 203). A pesar de lo anterior, existen centros como la Universidad Rovira y Virgili que, consciente de la necesidad de adaptación de sus estatutos al momento presente, aprueba el Reglamento de Régimen Disciplinario de los Estudiantes de la URV (acuerdo del Consejo de Gobierno de 18 de diciembre de 2013) para, en sus propias palabras, adecuar las previsiones del Decreto de 1954⁶.

Por su parte, la Universidad del País Vasco en su estatutos (Decreto núm. 17/2011, de 15 de febrero) dispone de la futura aprobación de un Reglamento disciplinario aprobado por el Consejo de Gobierno (art.70.2) ; si bien es este un caso peculiar puesto que en el Reglamento del alumnado universitario de la UPV (Resolución de 30 de noviembre de 2016, del Secretario General de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea) no se establece un régimen sancionador para los estudiantes, aunque sí incluye las actuaciones y medidas a llevar a cabo en caso de incumplimiento de las obligaciones docentes; cuya responsabilidad se atribuye a la Dirección del Centro y a la Dirección del Departamento en aras a la supervisión del cumplimiento de las obligaciones docentes del profesorado, colaborando con el Servicio de Inspección (art. 77).

Como honrosa excepción a las lagunas mencionadas, la Universitat Oberta de Catalunya cuenta con normativa propia sobre derechos y deberes referida a toda la comunidad universitaria (aprobada por el Comité de Dirección Ejecutivo de 18 de diciembre de 2012 y por la Comisión Permanente del Patronato de 9 de abril de 2013)⁷. El procedimiento disciplinario, regulado en el título III prevé la imposición de sanciones dependiendo de la conducta tipificada como infracción muy grave, grave o leve. Entre las faltas muy graves se contempla “El acoso reiterado, de cualquier naturaleza, a los miembros de la comunidad universitaria “ (art. 8 , 1, c), como falta grave la “La copia, el plagio o el intento de obtener un mejor resultado académico usando cualquier medio ilícito “ (art. 9,b) y como falta leve “El deterioro de menor cuantía del patrimonio bibliográfico y documental de la Universidad”.

6 Entre los rasgos comunes que hemos podido encontrar en el contenido de todos los estatutos analizados en referencia a los estudiantes son las menciones de derechos y deberes y la inclusión de la figura del Defensor Universitario.

7 Disponible en https://seu-electronica.uoc.edu/portal/_resources/ES/documents/seu-electronica/NORMATIVA_DE_DRETS_I_DEURES_20130410_ESP.pdf. Fecha de consulta: 18/04/2018.



Volviendo al Decreto de 1954, es de obligada referencia, puesto que en él se basan la mayoría de las Universidades, hablar de su posible inconstitucionalidad. Nuestra respuesta es negativa en relación con la generalidad de esta disposición; no hallamos ningún precepto que indique la vulneración del texto constitucional. Lo que sí apreciamos es una falta de adaptación a la realidad española en aspectos tales como la religión o la moral católica; así el artículo 2.a) considera como falta grave “Las manifestaciones contra la Religión y moral católicas o contra los principios e instituciones del Estado. Se estimará como agravante de las mismas el haber sido cometidas en el desempeño de la función docente”. En contra opina PEMÁN GAVÍN (1994) considerando al precepto contrario al reconocimiento constitucional del pluralismo religioso y actual carácter de Estado aconfesional. Asimismo las referencias a los Tribunales de Honor, han de entenderse derogadas en virtud del artículo 26 de la CE.

Concluimos con una llamada de atención sobre la urgente necesidad de reforma o derogación de una vez por todas del Reglamento de 1954 y la aprobación de una norma estatal, con rango de ley, reguladora del régimen disciplinario de la normativa académica en el ámbito de la educación superior; dirigida no solo a estudiantes y profesores sino también a toda la comunidad universitaria. La citada norma ha de servir para clarificar y sancionar situaciones consistentes en infracciones tipificadas como muy leves, leves, graves o muy graves. Los términos de la ley han de ser muy precisos en aras a la concreción de conductas o actuaciones permitidas o prohibidas, para de este modo poder prevenir conductas ilícitas y saber actuar ante determinadas situaciones a las que se enfrentan en su quehacer diario estudiantes, profesores y personal de administración y servicios (PAS)⁸.

8 HITA VILLAVERDE, E. *et al.* *El régimen disciplinario de los estudiantes universitarios*, en Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada, núm. 13-14, 2010-2011, págs. 365-378, expone interesantísimas reflexiones con las que la mayoría de los docentes universitarios pueden sentirse identificados, reflexiones que transcribimos y que nos harán meditar nuestras respuestas. “Si descendemos a la arena, al día a día, nos encontramos con que, como consecuencia de esa falta de una norma va ágil y clara, existen en la actualidad un gran número de preguntas sin respuesta sencilla en materia disciplinaria, que no impide, sino más bien propicia, que las requieran de nosotros, los defensores, nuestros colegas en la docencia universitaria, con las consiguientes dificultades para contestarles. Por ejemplo: ¿Qué debe hacer exactamente un profesor cuando le dice a un alumno que se siente y éste le dice en público que no?; ¿Puede obligar un profesor a un alumno a que salga de clase porque está molestando a sus compañeros o impidiéndole impartir docencia?; ¿En qué hipótesis concretas puede ordenar un profesor a un alumno que abandone el aula?; ¿Debería continuar el examen, a expensas de lo que en el futuro se decida, un alumno al que se sorprende copiando en el mismo?; ¿Puede un profesor negarse a dar clase o una tutoría si un alumno comparece incorrectamente vestido o sin asear?; ¿Qué debe hacer exactamente un profesor si un alumno que no pertenece a su grupo se niega a abandonar el aula?; ¿En qué hipótesis podría un profesor llamar a los vigilantes de seguridad?; ¿Pueden estos emplear vis compulsiva?...”. No podemos omitir el dato de que el citado autor ostentó el cargo, de defensor universitario de la Universidad de Granada.



3. EL ROL DE LAS TICS EN LA TRANSGRESIÓN Y PREVENCIÓN DE CONDUCTAS ILICITAS

En el presente apartado expondremos situaciones muy graves a las que se enfrentan los estudiantes y profesores en la universidad que implican conductas tipificadas como delitos, acoso o cyberacoso y en las que las nuevas tecnologías en estos casos desempeñan un rol negativo. Asimismo abordaremos cómo podemos aprovechar el uso de las TICs para convertirlas en un aspecto positivo; la prevención o denuncia del acoso.

3.1. El acoso en el ámbito de la enseñanza universitaria. Estado de la cuestión

Como ya dijimos en la introducción, con respecto al acoso y al hablar de las distintas acepciones del término y a las que nos remitimos, puede llevarse a cabo en forma presencial o virtual. En nuestro sistema educativo, este tipo de conductas se producen desgraciadamente en los niveles de educación primaria, secundaria y bachillerato; no obstante, se observa que están empezando a hacer acto de presencia en la educación superior.

Ahora bien, ¿Ante qué tipo de acciones o actitudes nos encontramos para ser calificadas de acoso? Además de los delitos que puede llevar aparejado como lesiones, injurias, calumnias, coacciones, amenazas, agresiones y abusos sexuales, o finalmente homicidio doloso, homicidio imprudente o asesinato, el Código Penal, en el artículo 172 ter castiga con penas de prisión de tres meses a dos años o multa de seis a veinticuatro meses al que acose a una persona llevando a cabo de forma insistente y reiterada, y sin estar legítimamente autorizado. Además de lo anterior se exige de que las conductas tipificadas en el precepto deberán alterar gravemente el desarrollo de su vida cotidiana. Si se trata de una persona especialmente vulnerable por razón de su edad, enfermedad o situación, se impondrá la pena de prisión de seis meses a dos años. Para la persecución de los hechos descritos es necesaria la denuncia de la persona agraviada o de su representante legal. Estamos en presencia del denominado “acoso apremiante” o *stalking*.

Si el acosado es el cónyuge o se produce sobre persona que esté o haya estado ligada a él por una análoga relación de afectividad aun sin convivencia, o sobre los descendientes, ascendientes o hermanos por naturaleza, adopción o afinidad, propios o del cónyuge o conviviente, o sobre los menores o personas con discapacidad necesitadas de especial protección, se impondrá una pena de prisión de uno a dos años, o trabajos en beneficio de la comunidad de sesenta a ciento veinte días. En estos casos, no constituye un requisito necesario la interposición de la referida denuncia.

No podemos menos de citar en este punto la sentencia del Juzgado de Tudela (Navarra), (Recurso 260/2016) de 23 de marzo de 2016, en la que la denunciante recibe llamadas telefónicas y mensajes por WhatsApp escritos y de audio, fotografías y mensajes de contenido sexual, “alterando la normal vida de la denunciante”. Sobre el bien jurídico protegido se pronuncia la sentencia: “la libertad de obrar, entendida como la capacidad de decidir



libremente”. En el Fallo, además de la pena de multa de 4 meses con una cuota diaria de 4 euros, lo que hace un total de 480 euros se le impone la prohibición de acercarse a la víctima a una distancia no inferior a 50 metros, de acercarse al domicilio de la misma y lugares frecuentados por ella conocidos por el condenado, así como comunicarse con ella de cualquier forma o manera, por escrito, por correo postal, verbalmente, por e-mail, correos electrónicos o terceras personas por plazo de seis meses.

Entendemos que la nueva conducta tipificada es una respuesta del legislador a la proliferación de supuestos de acoso, en cuya ejecución están siendo determinantes las tecnologías de la información y de la comunicación⁹. Así, en el ámbito de la educación superior universitaria, para nuestros alumnos, auténticos nativos digitales, la utilización de las redes sociales es diaria y alcanza niveles altamente preocupantes y para muestra un botón: según el Informe Sociedad Digital en España 2017, el 86% de nuestros jóvenes tiene un *smartphone* y es usado como dispositivo de referencia para mensajería instantánea (81,7%), acceso a redes sociales (77,5%), consumo de música (65,2%) y videos en streaming (52,2%). El Global Web Index, en 2018 las previsiones para el año 2018 son que el 50% de los jóvenes sean *mobile first*, o dicho de otro modo, que efectúen un consumo de su tiempo del 90 al 100% en red sobre una pantalla móvil¹⁰.

Volviendo a la conducta del acoso originariamente tipificada y a este respecto, el Reglamento de 1954, que recordemos es de aplicación en la mayoría de Universidades españolas, no contiene ni una sola referencia al acoso. Tan solo podemos encontrar la consideración como falta menos grave de los siguientes comportamientos por parte de personal docente, facultativo y técnico: “Producirse, en forma violenta o descompuesta con los compañeros, empleados, alumnos del Centro o público en general. Se considerará agravante que el hecho se produzca en presencia del alumnado o del público” conforme a lo dispuesto en el artículo 2,b) 3^a. La sanciones correspondientes a este tipo de faltas son las siguientes (art. 3,b):

- 1) Suspensión de empleo y sueldo de tres meses a un año.
- 2) Traslado de residencia o cambio de destino.
- 3) Pérdida de cinco a veinte puestos en el escalafón.
- 4) Pérdida de gratificaciones o retribuciones complementarias.

9 No queremos olvidar el reciente caso que alarmó a la opinión pública de un estudiante de la Universidad de Castilla-La Mancha en Albacete que interpuso una denuncia ante la Policía Nacional contra un grupo de alumnos del campus de la misma Universidad; los denunciados utilizaban WhatsApp para incitar a otros a cometer delitos contra la libertad sexual a una alumna.

10 FUNDACIÓN TELEFÓNICA: Informe *La sociedad digital en España 2017*. Disponible en: https://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/item-publi/625/. Fecha de consulta 15/04/2018.



Por otra parte y en relación con los comportamientos del alumnado (el Reglamento habla de escolares) es considerada falta grave “La ofensa grave, de palabra u obra, a compañero, funcionarios y personal dependiente del Centro” [(art. 5, a) 3ª].¹¹

Sobra decir que, dejando a un lado los ilícitos penales, se hace patente la imperiosa necesidad de la aprobación de una norma estatal que regule y sanciones disciplinariamente conductas de acoso hacia estudiantes, profesores y resto de personal universitario.

Para finalizar este apartado consideramos urgente y del todo conveniente manifestar que como docentes es nuestro deber compórtanos de modo ejemplar con estudiantes y compañeros; predicar y actuar la tolerancia cero del acoso tanto presencial como virtual. Al modo en que pueden servir de ayuda las TICs para detectar y prevenir este tipo de conductas dedicaremos el siguiente apartado.

3.2. El uso de las TICs para la prevención de conductas ilícitas.

El uso de las TICs puede llevar aparejado aspectos negativos, entre otros algunos de los descritos con anterioridad, pero que también aspectos positivos y útiles al servir como herramientas al profesorado y alumnado en la prevención, detección y denuncia del acoso. Presentamos a continuación una serie de aplicaciones informáticas, propias de niveles de enseñanza primaria y secundaria y, a nuestro parecer, perfectamente aplicables a la enseñanza universitaria:

- **Stop!t:** Es una herramienta de ayuda tanto para el profesorado como el alumnado y se centra en el *cyberbullying*. Los centros escolares o universitarios deben pagar un coste para permitir su descarga gratuita a los alumnos¹².
- **Bully Button:** su principal ventaja es la posibilidad de grabar audios en la situación de acoso y enviarlas al instante pulsando la opción “record and send”¹³.
- **Bully Tag:** se centra en la identificación y prevención del acoso y posibilita la opción del anonimato. Facilita la denuncia por parte de testigos a través del envío de SMS que se autodestruyen o grabación de audios. También posee la opción de pedir ayuda inmediata¹⁴.

11 Las correcciones a este tipo de faltas se hallan en el artículo 6, a) del Reglamento de 1954:

1. Inhabilitación temporal o perpetua para cursar estudios en todos los Centros docentes.
2. Expulsión temporal o perpetua de los Centros comprendidos en el Distrito Universitario.
3. Expulsión temporal o perpetua del Centro.

12 Disponible en: <http://stopitsolutions.com/>. Fecha de consulta 19/04/2018.

13 Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/app/bully-button/id510884692?mt=8&at=> Fecha de consulta 19/04/2018.

14 Disponible en: <http://www.bullytag.com/>. Fecha de consulta 19/04/2018.



- **Brave Up:** lo novedoso de esta aplicación es el establecimiento de un protocolo de actuación que se genera tras pulsar la opción de denuncia del afectado y la redirección a una sección que agrupa los hechos acontecidos en función de su gravedad y categoría¹⁵.
- **AlertCops:** aplicación de la Policía y Guardia Civil que permite denunciar cualquier tipo de delito y cuya descarga es gratuita. Su utilización está contribuyendo en gran medida a la prevención y denuncia de conductas delictivas¹⁶.

3. CONCLUSIONES

- El actual marco legal aplicable a la disciplina académica universitaria se encuentra en el Reglamento de 1954 en vigor pero inadaptado a la realidad de la Universidad Española y al que se remiten en sus normas estatutarias la mayoría de los centros.
- Es urgente la reforma o aprobación de una norma estatal, con rango de ley, reguladora del régimen disciplinario de la normativa académica en el ámbito de la educación superior.
- En el ámbito universitario el acoso está haciendo su aparición no solo de manera presencial sino también virtualmente; las TICs favorecen la proliferación de este tipo de conductas.
- Las TICs pueden servir para detectar prevenir y denunciar conductas de acoso. Sirvan de ejemplo algunas aplicaciones informáticas empleadas en los niveles de educación primaria y secundaria y cuyo uso también puede ser plausible en la educación superior.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ALFARO TORRES, P. *et al*: *El plagio académico: formar en competencias y buenas practicas universitarias*, en Ruiderae: Revista de Unidades de Información, núm. 6, 2014.
- CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas): *La Universidad Española en Cifras*. 2015/2016, Madrid, 2017.
- FUNDACIÓN TELEFÓNICA: *Informe La sociedad digital en España 2017*.

15 Disponible en: <https://play.google.com/store/apps/details?id=cl.want.braveup>. Fecha de consulta 19/04/2018.

16 Disponible en <https://alertcops.ses.mir.es/mialertcops/> Fecha de consulta 20/04/2018.



HITA VILLAVERDE, E. *et al.*: *El régimen disciplinario de los estudiantes universitarios*, en Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada, núm. 13-14, 2010-2011.

PEMÁN GAVÍN, J.: *El régimen disciplinario de los estudiantes universitarios: sobre la vigencia y aplicabilidad del reglamento de disciplina académica (Decreto de 8 de septiembre de 1954)* en Revista de Administración Pública, núm. 135, 1994.



TECNOLOGÍAS DE CONECTIVIDAD, DISRUPCIÓN DIGITAL Y DERECHO

Laura CABALLERO TRENADO

Profesora Doctora

Universidad Internacional de La Rioja

RESUMEN: En los próximos meses, la tecnología *5G* será el revulsivo para que los principales actores presentes en el ecosistema virtual perfilen sus modelos de negocio. El potencial para la disrupción digital que supone la alta tasa de penetración de dispositivos móviles es enorme en muchos sectores y, en particular, en la industria de los medios de comunicación y del entretenimiento. Tres son los ejes de acción que cincelarán una redefinición del modelo audiovisual en los próximos años: la economía *5G*, los gigantes digitales y los nuevos operadores de la industria de la televisión. El vector que los atraviesa transversalmente es el video. La forma por excelencia de su consumo –el *streaming*– ya posibilita el contenido audiovisual a la carta, en gran medida espoleado por el *4G* y la fibra óptica. En este momento, los principales *players* (plataformas en línea) –*Netflix*, *Amazon Prime*, *Spotify* y *YouTube*– se han situado como proveedores de contenidos especializados, apoyados, básicamente, por estas tecnologías y, si bien, la normativa de aplicación nuclear sería la Directiva de Servicios de Comunicación Audiovisual, numerosos son los desafíos que se presentan. Por ejemplo, la legislación española deberá encajar las modificaciones en lo que a la regulación de las plataformas por *streaming* se refiere. En esta Comunicación se abordarán los principales retos jurídicos que plantean y su impacto en los derechos de Propiedad Intelectual con especial incidencia en el Derecho de Comunicación Pública.

PALABRAS CLAVE: *5G*, disrupción digital, operadores de TV, TDT, plataformas OTT, video, *streaming*, Directiva, *linking*, Propiedad Intelectual, Derecho de Comunicación Pública.

1. INTRODUCCIÓN

El término conectividad alude a la capacidad que tiene un dispositivo –un pc, una *tablet* o un *smartphone*, por ejemplo– de poder ser conectado a otro –una TV, un electrodoméstico o un automóvil– de manera autónoma.

En un contexto de hiperconectividad, las nuevas tecnologías de la información, que resultan de una imbricación de diversos sectores (fundamentalmente, los medios de comunicación, las telecomunicaciones y la informática), son un conjunto de herramientas relacionadas con la transmisión, procesamiento y almacenamiento digitalizado de información.

Por lo tanto, la capacidad guarda estrecha relación necesariamente con la velocidad de transmisión. En concreto, en telecomunicaciones, la letra *G* es definitoria de un conjunto de tecnologías y protocolos que pertenecen a la familia de las tecnologías móviles.



El ecosistema actual de tecnologías móviles se explica en clave de tecnología *4G*, basada completamente en el Protocolo IP, en el que convergen redes de cable e inalámbricas, lo que posibilita que pueda ser empleada por el universo de dispositivos móviles.

En este sentido, la generación *4G* precede a la red *4,5G* y ésta, a su vez, a la tecnología *5G*, cuya implementación supondrá entre diez y cien veces más equipos conectados respecto de la tecnología *4G*, según estimaciones del Ministerio de Energía, Turismo y Agenda Digital¹.

Mientras llega *5G*, el cambio se proyecta en clave de redes precedentes (*3G*, *4G*, etc.) que ya impactan en los modelos de negocios tradicionales. El motor que propulsa el cambio es el aumento de dispositivos móviles, lo que a su vez potencia la disrupción digital en muchas industrias.

¿En qué se traduce este impacto? Fundamentalmente, en el aumento de ventanas de explotación tanto para los operadores tradicionales como para los entrantes, lo que guarda estrecha relación con la penetración de dispositivos móviles.

El potencial para la disrupción digital que supone la alta tasa de penetración de dispositivos móviles es enorme en muchos sectores y, en particular, en la industria de los medios de comunicación y del entretenimiento. Nos centraremos en esta Comunicación, precisamente, en este último.

Esta realidad cristaliza en la forma en que gigantes como *Amazon Prime Video*, *YouTube* o plataformas *OTT (Over-the-Top)*, como *Netflix* o *Skype*, que transmiten y difunden contenidos a dispositivos conectados a Internet, han transformado esta industria.

El revulsivo del cambio que han propiciado estos gigantes digitales ha sido indiscutiblemente posibilitar el acceso al contenido a los clientes bajo demanda y la monetización de su consumo a los anunciantes.

Espoleados, pues, por las mencionadas tecnologías y, como proveedores de contenidos especializados, las plataformas en línea principales –*Netflix*, *Amazon Prime*, *Spotify* y *YouTube*– tienen también por delante numerosos desafíos jurídicos, en particular en lo que a la propiedad intelectual respecta, dado que la vigente Directiva de Servicios de Comunicación Audiovisual, parece insuficiente. Volveremos sobre esta cuestión más adelante.

De momento, uno de los reproductores en línea y alojadores web más populares y empleados como recurso docente audiovisual de apoyo –*YouTube*– está amparado en lo que se conoce como *safe harbors*, un conjunto de preceptos legales o reglamentos que intentan reducir la incertidumbre generada por determinadas cuestiones que podrían resultar ambiguas. En esta línea se fundamenta la *Digital Millennium Digital Act* para validar sus disposiciones.

1 Fuente: “Consulta pública sobre el Plan Nacional 5G”. Secretaría de Estado para la Sociedad de la Información y la Agenda Digital. Ministerio de Energía, Turismo y Agenda Digital. Pág. 7.



Tres son los vectores de acción que cincelarán una redefinición del modelo audiovisual en los próximos años: la economía 5G, los gigantes digitales y los nuevos operadores de la industria de la televisión.

En Europa, la aprobación de la nueva Directiva Audiovisual comportará una modificación inminente de la Ley audiovisual. La normativa española deberá encajar, pues, numerosas modificaciones en lo que a la regulación de las plataformas por *streaming* se refiere. El vector que atraviesa los cambios que se avecinan pasa por equiparar las exigencias de los operadores audiovisuales tradicionales con los nuevos.

2. ALGUNAS CLAVES DE LA DIRECTIVA DE SERVICIOS DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL PARA LA UNIÓN EUROPEA (UE)

El 26 de abril de 2017 la Comisión Europea ha propuesto una nueva Directiva de Servicios de Comunicación Audiovisual para la Unión Europea. El objetivo general de la propuesta es lograr un equilibrio entre la competitividad y la protección del consumidor.

La reforma de este Instrumento normativo europeo se enmarca en la iniciativa conocida como Mercado Único Digital, que arrancó en diciembre de 2015. En el marco del Mercado Único Digital, la Comisión Europea ha trazado una hoja de ruta muy ambiciosa para propiciar la reforma de leyes anticuadas y ambiguas que regulan las telecomunicaciones, los derechos de autor, la protección de datos o la aplicación de la ley de competencia.

El Instrumento normativo elegido por el legislador europeo para regular el sector audiovisual conformado por una amalgama de operadores audiovisuales —que va desde los *broadcasters* tradicionales a las diferentes plataformas de *Video On Demand (VoD)*— es una Directiva.

La elección del citado Instrumento es acertada, por cuanto su flexibilidad contribuye a reordenar un sector que es cambiante, por ejemplo, al suavizar las restricciones aplicables hasta ahora a la televisión y que ya no están justificadas.

Además, la nueva Directiva de Servicios de Comunicación Audiovisual para la UE tiene como objetivo general asegurar la integridad del mercado, es decir, lograr un equilibrio entre el fomento de la competitividad y la protección del usuario.

Entre los objetivos concretos, pueden señalarse los siguientes: fomentar las películas europeas (la Directiva establece unas cuotas que se sitúan en la horquilla del 20 al 30 por ciento para las producciones europeas en las principales plataformas de servicios a la carta), proteger a los menores, dar una respuesta más eficaz a los discursos de odio e introducir limitaciones de los contenidos publicitarios en la televisión lineal y las plataformas de *VoD*.

2.1. Cambio de paradigma de consumo: de la TDT a las plataformas de *streaming*

El 3 de abril de 2010 se produjo el *apagón* analógico de la televisión por ondas herztianas, momento a partir del que las emisiones de televisiones terrestres comenzaron a realizarse mediante técnicas digitales.



La digitalización de las redes por ondas terrestres, fenómeno que inyectó un mayor ancho de banda en el espectro radioeléctrico —un bien demanial escaso sobre el que los sucesivos gobiernos habían ejercido un férreo control—, comportó un aumento de canales.

No obstante lo anterior, el incremento de canales que propició el *encendido* digital como consecuencia del aumento de la capacidad de banda ancha no vino acompañado de un aumento del consumo de televisión convencional.

Al contrario, a pesar de la extraordinaria fortaleza que había mostrado el consumo hasta la llegada de la TDT, ésta supone un punto de inflexión, tanto en términos cuantitativos como cualitativos.

En efecto, la introducción de la tecnología TDT no sólo trae consigo una disminución del consumo de minutos (tendencia que sólo se ha 'roto' en 2017, en parte porque se han introducido en las mediciones 'invitados' —espectadores que no viven en el hogar y se encuentran en éste viendo la televisión—) sino, también, en términos cualitativos, por cuanto el *target* joven ha protagonizado una huida hacia otros universos digitales, lo que ha propiciado una disminución de consumo de televisión lineal.

Concebida como una tecnología de sustitución (CABALLERO TRENADO, 2007; pág. 17), la TDT se planteó sobre un modelo de comunicación que pronto fue superado por otras tecnologías gestionadas por actores de diversos sectores (telecomunicaciones, distribución, etc.).

Dos son los tipos de consumo de televisión. Por un lado, está el consumo *off-line*, que es aquél que coincide con una forma tradicional (o lineal) de ver contenidos televisivos, que se sustenta en una programación con horarios establecidos. De otro, el consumo *online*, que permite visualizar contenidos de manera no lineal, a *posteriori*, vía Internet.

El cambio de paradigma de consumo televisivo comienza con el nacimiento de la plataforma por *streaming* YouTube en 2005, que supone una revolución en la distribución de contenidos multimedia.

Esta distribución digital de contenidos multimedia a través de *smart TVs*, *smartphones*, *tablets*, etc., que, sin duda ha alterado sustancialmente los hábitos de consumo de la programación televisiva que conocemos tradicionalmente se verá espoleada con la tecnología 5G.

Adelantábamos antes que tres serán los vectores de acción que cincelarán una redefinición del modelo audiovisual en el quinquenio 2020-2025: la economía 5G, los gigantes digitales y los nuevos operadores de la industria de la televisión.

Por lo tanto, el motor de este cambio será la distribución digital, auspiciada por el corolario de *gadgets* multimedia que, propulsados por la velocidad (en clave de 5G) redefinirán el consumo de contenidos.

A los operadores tradicionales se suman ya nuevos *players* (*YouTube*, *Netflix* y *HBO*, entre los más conocidos). Y, del lado de la distribución, habrá que tener muy en cuenta a *Google TV*, *Facebook TV* y *Amazon Prime Video*.

El video es, precisamente, el formato de consumo televisivo por excelencia que está llamado a protagonizar el gran cambio en la forma de consumo.



2.2. Aspectos de la propiedad intelectual en torno a la tecnología *streaming*. El derecho a la comunicación pública

La visualización de un video en Internet con incidencia en la propiedad intelectual puede agruparse en cuatro grandes formas: las descargas (*downloading*), las redes *Peer-to-Peer*, los enlaces (*linking* y *deep linking*) y el *streaming*. En esta Comunicación, nos centraremos en esta última por ser la forma masiva de consumo de videos y, éstos, a su vez, el formato por excelencia llamado a protagonizar el cambio de paradigma de consumo de contenidos.

Señalábamos anteriormente que el objetivo general de la propuesta de Directiva es lograr un equilibrio entre la competencia leal y establecer medidas tuitivas para el consumidor. Y ello sin olvidar, además, la promoción y la estimulación de la innovación y la creatividad.

Una conjugación de intereses difícil, si se tiene en cuenta que los derechos de propiedad intelectual crean barreras legales al acceso o uso del conocimiento por parte de terceros mediante la atribución de derechos exclusivos a los inventores y creadores.

Estos derechos exclusivos evitan que terceros se aprovechen del esfuerzo ajeno y a su vez, permiten al titular de los derechos explotar su conocimiento o creatividad en el mercado y obtener rendimientos económicos, incentivando con ello la creatividad y la innovación.

El progreso y el desarrollo de la sociedad del conocimiento se basan en que dicho conocimiento sea compartido ampliamente, ya que permite que las creaciones de otros sirvan de inspiración y referencia para la creatividad ajena.

En efecto, gran parte del valor de la creatividad o de la actividad innovadora que protege la propiedad intelectual viene del hecho de que la misma sea accesible a otros. Así para proteger una idea, esta debe hacerse pública, de forma que se una al acervo común que posibilita el progreso de la sociedad.

El *streaming* es la distribución digital de contenido multimedia protegido por derecho de autor que espolea ese conocimiento a través de una red de ordenadores en tiempo real.

La popularidad actual del *streaming*, como medio de acceso a contenidos de todo tipo, ha significado la diversificación de los procedimientos utilizados para las “transmisiones interactivas bajo demanda”, con el fin de ajustarlas a los diferentes requerimientos o solicitudes de los usuarios (MALLO MONTOTO, 2017; pp. 344 y 345).

De este modo, hablaremos de *unicasting* cuando la información se envíe a un solo receptor, *multicasting* cuando se envíe a un grupo de receptores determinado que compartan la misma información, y *broadcasting* cuando la información sea difundida a un grupo indeterminado de receptores que compartan la misma información².



Mediante la modalidad de *streaming*, los datos se reproducen en el mismo acto a través de un sistema se conoce como búfer, por lo que el contenido no se almacena en el disco duro.

Al tratarse de una retransmisión fluida, continua y sin interrupciones, se orilla el almacenamiento, que es una conducta sobre la que sí impacta la propiedad intelectual. Los datos se alojan en una página caché (que es temporal) De hecho, sólo pueden visualizarse si el usuario continúa en la misma página web porque, si cambia, la caché borra los datos almacenados.

La cuestión del alojamiento temporal constituye, de hecho, el argumento principal que ha permitido soslayar la litigiosidad que ha suscitado esta conducta en torno a la posible vulneración de derechos de autor.

No obstante lo anterior, si la cuestión de la temporalidad había sido esgrimida hasta ahora con cierto éxito para soslayar la cuestión de los derechos de autor, ello no ha sido óbice para que los derechos de autor se protejan por otra vía. Y éste es el caso del derecho de reproducción o de comunicación pública, a que tienen derecho a hacer efectivo los autores.

Mediante el primero, los autores hacen efectivo su derecho a que la obra se fije en un medio que permita su comunicación y la obtención de copias de toda o parte de ella. A través del segundo, hacen efectivo su derecho a que una pluralidad de personas pueda tener acceso a la obra sin previa distribución de cada una de ellas.

Cabe recordar el Derecho de Comunicación Pública es un derecho de explotación económica cuyo contenido se regula en el artículo 20 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (en adelante, LPI), que corresponde a artistas intérpretes o ejecutantes y cuya concreción se delimita en el precepto 108 de dicha Norma. Finalmente, la gestión y la recaudación efectiva de este Derecho está atribuido *ex lege* a las entidades de gestión colectiva³ (artículo 147 y siguientes del citado Cuerpo Legal).

Entre las prácticas más habituales para posibilitar el acceso a contenidos es el *linking*. El programa que sustenta la operación de Internet permite que la información sea híper vinculada (*hyperlinked* o *hypertext reference linked*) dentro y entre sitios. Dicha vinculación (*linking*) ocurre cuando el creador de una página web provee una referencia a otra, usualmente indicado en textos de color o iconos, utilizando un software que le permite al usua-

3 La gestión y la recaudación del Derecho de Comunicación Pública continúa residenciado en las entidades de gestión colectiva, si bien el Gobierno va a llevar la gestión de los derechos de autor al mercado libre. A tal efecto, ha realizado una modificación de la LPI a través del Real Decreto-ley 2/2018, de 13 de abril, por el que se modifica el texto refundido de la LPI, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, y por el que se incorporan al ordenamiento jurídico español la Directiva 2014/26/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 26 de febrero de 2014, y la Directiva (UE) 2017/1564 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de septiembre de 2017 (BOE nº 5.059 de 2018).



rio hacer clic en la referencia y ver el contenido en la página vinculada (un *link*). Mientras esto permite a los usuarios navegar de manera fluida ente páginas web, esto también genera problemas relacionados con los derechos de autor.

Un simple *link* (una vinculación) de una página web al inicio de otra normalmente no genera ninguna preocupación, ya que el uso de dichos links puede equipararse al uso de pies de página para referirse a otras páginas. Frecuentemente no se requiere un permiso para hacer un *link* de un sitio web, debido a que el titular ha dado una licencia implícita a vincular su material al hacerlo disponible en línea, o por caracterizar esa vinculación como uso justo.

No obstante lo anterior, esta práctica ha generado un torrente jurisprudencial por parte del TJUE, que ha ido pronunciándose sobre la responsabilidad en los casos de incumplimiento de derechos de autor, que no han sido precisamente pocos.

La nota diferenciadora del Derecho de Comunicación es que no necesita puesta en circulación de la obra mediante ejemplares. Lo esencial es la existencia de un medio que haga de intermediario entre la obra y el receptor (SERRANO GÓMEZ, 2000; pp. 41 y 42).

En la comunicación pública el conocimiento de la obra se realiza de modo real y efectivo a través de un elemento o vehículo externo (una representación, una emisión televisiva o radiofónica, etc.). El receptor no recibe ningún medio material, corpóreo, sino que el medio, que podríamos calificar de inmaterial, a través del cual se realiza la comunicación, queda en manos del propio comunicador⁴.

El tratamiento sobre la vulneración de derechos de autoría en un entorno digital se considera en la legislación española a tenor del contenido de los artículos 133 a 138 de la LPI acorde con la tutela mantenida en la Directiva 2001/29/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 22 de mayo de 2001, sobre Derechos de Autor y Derechos Afines a los Derechos de Autor en la Sociedad de la Información, ADPIC, WCT y WPPT (LÓPEZ RODRÍGUEZ, 2017; pág. 138).

En todo caso, se precisa que la normativa referida es de carácter general y no específicamente relativa a lesiones a la propiedad intelectual en la red. Para tal efecto, los contenidos protegidos transmitidos por Internet se enmarcan en la distribución y comunicación pública recogida en el artículo 20 de la LPI diferente de las transmisiones, emisiones y retransmisiones⁵.

En la práctica, no obstante, el contenido de este Derecho ha resultado ser de difícil definición y alcance. Los litigios sobre la cuestión habían dado como resultado una jurisprudencia mixta que ahondaba en la consiguiente inseguridad jurídica en torno a la cuestión nuclear.

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*



Por lo tanto, resulta necesaria una aproximación al Derecho de Comunicación Pública a la luz de la configuración jurisprudencial que ha efectuado el TJUE a raíz de sus pronunciamientos.

De este modo, a través de distintos asuntos, el TJUE ha desarrollado el concepto de “comunicación pública” como un derecho exclusivo de autores y otros titulares de derechos conexos de Propiedad Intelectual.

Mediante los conocidos asuntos *Svensson*, *BestWater* y *GS Medida*, el Alto Tribunal europeo comienza a concretar y modular la naturaleza jurídica de la práctica del *linking* en Internet *al* introducir distintos conceptos dentro del Derecho de Comunicación Pública.

No ha habido una jurisprudencia consolidada sobre la cuestión hasta 2017⁶, que constituye un punto de inflexión en esta materia. El 26 de abril de 2017, el TJUE se pronuncia sobre los derechos de reproducción y de comunicación pública en la ya conocida Sentencia (*C-527/15 Filmspeler*), en la que responderá a una cuestión prejudicial planteada por un tribunal de instancia holandés.

Una empresa comercializada en Internet distintos modelos de un reproductor multimedia denominado *filmspeler*, que permitía el acceso a obras protegidas disponibles en sitios de difusión en flujo continuo (*streaming*) y visualizarlas en una pantalla de TV. El TJUE concluyó que la venta del reproductor constituye una comunicación al público en el sentido recogido en la Directiva de 2001 sobre Derechos de Autor, tras recordar que el citado Instrumento normativo tiene como objetivo la instauración de un nivel elevado de protección en favor de los autores.

La cuestión de hacer efectivo el Derecho de Comunicación Pública a sus legítimos titulares es la razón última por la que existen las normas de Propiedad Intelectual, que persiguen fomentar y proteger la innovación y la creatividad. Pero éstas se deben conjugar con aquéllas que persiguen la competencia efectiva en el marco de un mercado íntegro que a su vez contenga medidas tuitivas para los consumidores. Una tarea que se antoja difícil para el legislador que se ha propuesto crear el Mercado Único Digital, de ahí que la tarea interpretadora del TJUE resulte esencial en una cuestión tan viva.

6 De hecho, el Alto Tribunal ha adoptado en los últimos años Resoluciones controvertidas –como la del *Asunto SFC. Del Corso (C-135/10)*–, que modulan el derecho exclusivo de Comunicación Pública.



3. CONCLUSIONES

I. El motor que propulsa el cambio —que se proyecta en clave de red *5G*— es el aumento de dispositivos móviles, lo que a su vez potencia la disrupción digital en muchas industrias, se traducirá en un aumento de ventanas de explotación tanto para los operadores tradicionales como para los entrantes.

II. La distribución digital, auspiciada por el corolario de *gadgets* multimedia, potenciada por la velocidad (a través de tecnología *5G*) se erige en clave disruptiva. Junto a los contenidos, está llamada a redefinir el modelo de consumo de televisión y entretenimiento. A los *players* que están protagonizando este cambio (*YouTube*, *Netflix* o *HBO*) se suman *Google TV*, *Facebook TV* y *Amazon Prime Video*, que proceden precisamente del sector de la distribución.

III. Los ejes de acción que cincelarán una redefinición del modelo audiovisual en el quinquenio 2010-2025 son la economía *5G*, los gigantes digitales y los nuevos operadores de la industria de la televisión. El vector que los atraviesa transversalmente es el video. Y la práctica de consumo de contenidos que más crecerá será el *streaming*.

IV. Precisamente, es el video *streaming* —la distribución digital de contenido multimedia protegido que espolea ese conocimiento en tiempo real y que ya supuso un cambio de paradigma de consumo televisivo (con el nacimiento de la plataforma por *streaming YouTube* en 2005)— el que apremia por una mayor capacidad de conexión. En otras palabras, puede afirmarse que la demanda de streaming es uno de los principales revulsivos de tecnología *5G*.

V. La modalidad de *streaming* permite soslayar la controvertida cuestión del almacenamiento, que es una conducta sobre la que sí impacta la propiedad intelectual. Pero ello es óbice para que los derechos de autor se protejan por otra vía. Y éste es el caso del Derecho de Comunicación Pública, a que tienen derecho a hacer efectivo los autores.

VI. La casuística que se presenta en torno a la comunicación pública —concepto polisémico de base que ha de ser entendido de forma amplia— de obras es muy amplia, lo que comporta que sea el TJUE el órgano sobre el que se residencia la difícil tarea de reformular, precisar y concretar el concepto y alcance de este derecho.

VII. A tenor de la reciente jurisprudencia del TJUE se desprenden las siguientes notas interpretativas en torno al Derecho de Comunicación Pública: el concepto de comunicación pública es independiente de quien ostente su titularidad; el público —que debe entenderse como un número indeterminado de destinatarios potenciales que pueden acceder a la obra de forma simultánea o “cumulativa”— debe ser nuevo, y el conocimiento de la ilicitud y el ánimo de lucro son factores relevantes cuando los enlaces dirigen a contenidos no autorizados por el titular.



4. BIBLIOGRAFÍA

BOIX PALOP, A. y LÓPEZ GARCÍA, G.: *La autoría en la era digital: industria cultural y medios de comunicación*. Tirant lo Blanch. Derecho y TICs. Valencia, 2006

CABALLERO TRENADO, L.: *TDI*. Tirant lo Blanch. Prosopopeya. Valencia, 2007

LÓPEZ RODRÍGUEZ, F.: *La tutela jurídica de los derechos de autor en las plataformas e-learning: un consenso de Propiedad Intelectual*. Fundación Universitaria Española. Madrid, 2017

MALLO MONTOTO, D.: *La difusión en Internet de contenidos sujetos al Derecho de Autor*. Reus. Madrid, 2018

SERRANO GÓMEZ, E.: *La Propiedad Intelectual y las nuevas tecnologías*. Thomson Reuters. Civitas. Madrid, 2000.



CAPÍTULO 7

LA UTILIZACIÓN DE LOS DOCUMENTALES COMO HERRAMIENTA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA TRANSVERSAL CT07. RESPONSABILIDAD ÉTICA, MEDIOAMBIENTAL Y PROFESIONAL. EXPERIENCIAS EN LA DOCENCIA IMPARTIDA EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Francisca RAMÓN FERNÁNDEZ
Profesora titular de Universidad

Cristina LULL NOGUERA
Profesora contratada doctora

Vicente CABEDO MALLOL
Profesor titular de Universidad

María EMILIA CASAR FURIÓ
Profesora contratada doctora, acreditada a titular

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: La finalidad de este trabajo es el estudio del uso de documentales y series de ficción para la adquisición de la competencia transversal CT-07 de la *Universitat Politècnica de València* “Responsabilidad ética, medioambiental y profesional”. Se presentan tres experiencias, dos de ellas han consistido en el visionado en el Grado de Ciencias Ambientales de dos documentales previos a la realización de un caso práctico y seguido de un cuestionario; la tercera experiencia ha conllevado el visionado de un corto de una serie de ficción en el Máster Oficial Universitario de Gestión de la Información y posterior realización de un cuestionario. El cuestionario en ambos casos tuvo el doble fin de que los alumnos identificasen aspectos relacionados con la competencia transversal a través del material audiovisual seleccionado por un lado, y que valorasen la actividad realizada en sí misma por otro lado. Los alumnos también realizaron un análisis de las situaciones planteadas en los audiovisuales. Los resultados han sido muy positivos, por un lado, les ha ayudado a comprender mejor algunos aspectos de las asignaturas impartidas y por otro lado les ha permitido identificar conceptos relacionados tanto con la responsabilidad ética, como medioambiental y profesional, competencia que se deseaba evaluar. Así, los audiovisuales les han ayudado a desarrollar su capacidad crítica ante los hechos presentados en los audiovisuales y a reflexionar sobre las consecuencias de las actuaciones propias y ajenas.



PALABRAS CLAVE: documentales, competencias transversales, TIC, responsabilidad ética, responsabilidad medioambiental, responsabilidad profesional.

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos una época de grandes cambios tecnológicos y en la que el lenguaje de la imagen y el lenguaje audiovisual toman protagonismo en los distintos niveles educativos. El estudio *Perspectivas 2015: El uso del audiovisual en las aulas. La situación en España*, realizado por el Gabinete de Comunicación y Educación de la UAB y aulaPlaneta, analiza esta evolución del uso del lenguaje audiovisual en la enseñanza española.

El uso de audiovisuales fomenta el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo hace más fácil e interesante (RASUL *et al.* 2011). De acuerdo con AMBRÓS y BREU (2012) los documentales no únicamente transmiten una idea, una situación concreta, y analizan un tema, una cuestión más o menos conflictiva, sino que también reflejan cómo es, qué siente, qué quiere la sociedad que produce dicho filme. También indican AMBRÓS y BREU que el documental es una construcción sobre la realidad, es interpretación y persuasión y que esto hay que tenerlo bien presente y transmitir al alumnado que, a pesar de que el discurso fílmico pueda hacer una serie de afirmaciones, no quiere decir que sean ciertas ni reales y que habrá que analizarlas. De igual modo destacan la importancia de incluir textos de apoyo en la dinámica de la clase, así como el papel del profesor para romper con el carácter pasivo y unidireccional del documental en el aula, dirigiendo el entusiasmo, las energías o la motivación generados a partir de un filme, hacia la confrontación, el debate, el análisis, hacia la investigación o a la profundización en una idea o en un elemento sugerido en el documental.

Por otra parte, la Universitat Politècnica de València ha apostado por un Proyecto Institucional de adquisición de competencias transversales (Universitat Politècnica de València, 2016), ya que éstas juegan un papel fundamental en el desempeño profesional de los titulados universitarios, así como proporcionan a los egresados un valor añadido de cara a los empleadores. Por lo tanto, los títulos de grado y posgrado incorporan de manera explícita la exigencia de que los estudiantes se formen en estas competencias y que se evalúe su nivel de logro. El objetivo de este trabajo es introducir precisamente el uso de material audiovisual como método para evaluar la adquisición de estas competencias.

Al evaluar dichas competencias transversales en la Universitat Politècnica de València se debe tener en cuenta la rúbrica elaborada al efecto, y también qué herramienta se va a utilizar para la evaluación. En este sentido, en el presente trabajo se propone analizar los resultados obtenidos en diversas asignaturas tanto de grado como de máster, a través de la utilización de documentales que favorezcan la comprensión del alumnado (RAMÓN *et al.* 2018). El trabajo que se presenta se enmarca en las actividades llevadas a cabo por el Grupo EICE RETAJUDOCA (Recursos Tecnológicos para el Aprendizaje Jurídico, la

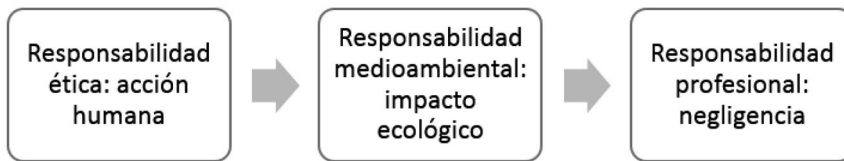


Documentación y la Comunicación Audiovisual), basadas en la introducción en el aula de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y en el diseño de actividades y métodos para evaluar competencias a partir del uso de estas herramientas.

2. LA UTILIZACIÓN DE LOS DOCUMENTALES Y LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA TRANSVERSAL CT07. RESPONSABILIDAD ÉTICA, MEDIOAMBIENTAL Y PROFESIONAL

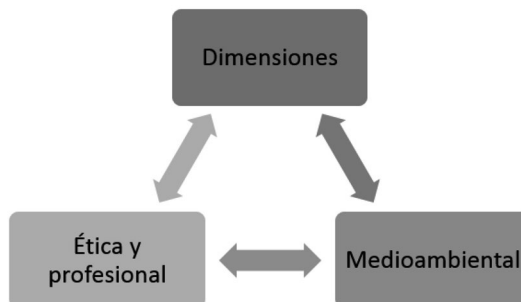
La competencia transversal CT07 referente a la responsabilidad ética, medioambiental y profesional se refiere a un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Se trata de adquirir las referencias adecuadas para actuar de una forma correcta y evitar prácticas inadecuadas. Se diferencian en tres tipos de responsabilidades (Figura 1).

Figura 1. Distintos tipos de responsabilidad y acciones derivadas. Fuente: elaboración propia a partir de “*Competencia transversal responsabilidad ética, medioambiental y profesional*”. 2015. Universitat Politècnica de València. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/954884normalc.html> Consultado en 21/02/2018 (Consultado el 21 de marzo de 2018).



A su vez, se trabaja en dos dimensiones, por un lado, la ética y profesional; y por otro, la medioambiental, de tal forma que en las asignaturas vamos a observar si se dan las dos dimensiones, o bien una sola de ellas, dependiendo de los contenidos que vayamos a tratar en el diseño curricular (Figura 2).

Figura 2. Dimensiones de la competencia. Fuente: elaboración propia a partir de “*Competencia transversal responsabilidad ética, medioambiental y profesional*”. 2015. Universitat Politècnica de València.





2.1. Experiencias sobre la protección del medio ambiente y la salud humana

Experiencia 1: Efecto de la quema de la paja de arroz en los suelos

La experiencia se ha llevado a cabo en la asignatura ‘Medio abiótico’, de segundo curso del Grado en Ciencias Ambientales durante el curso 2017/18.

Previamente a la visualización del documental, se les proporciona a los alumnos un texto preparado por el profesor sobre los problemas medioambientales y su relación con actuaciones antrópicas, así como sobre la importancia de la concienciación de la sociedad para mantener la salud de nuestro medio ambiente y la disposición de la ciudadanía a asumir los costes de la preservación del medio ambiente. El texto también recoge el concepto de Derechos Humanos y enlaza en la tercera generación de derechos, los derechos de todos los seres humanos a un ambiente adecuado para su salud y bienestar.

Seguidamente el texto recoge el artículo 45 de la Constitución española relativo al medio ambiente y a la utilización de los recursos naturales: art. 45.1. Todos tienen el derecho a disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, así como el deber de conservarlo; 45.2. Los poderes públicos velarán por la utilización racional de todos los recursos naturales, con el fin de proteger y mejorar la calidad de la vida y defender y restaurar el medio ambiente, apoyándose en la indispensable solidaridad colectiva. Teniendo en cuenta la importancia de que los alumnos conozcan también las Normas de la Comunidad autónoma en la que viven se recoge también en el texto el artículo 17.2 del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana relativa al medio ambiente, diversidad biológica, etc.

Seguidamente, los alumnos realizan un comentario sobre el artículo 45 de la Constitución española. El documental que se proyecta está relacionado con la protección del recurso natural suelo, recurso no renovable a escala temporal humana. Previamente al documental se les pregunta a los alumnos si hay una Directiva marco para la protección del suelo a nivel de la Unión Europea. En clase previamente se ha visto que a diferencia del agua y del suelo no existe una Directiva marco para la protección del suelo. Posteriormente De los 30 alumnos que contestan a la pregunta, 20 contestan adecuadamente, 3 en blanco y 7 contestan de manera errónea.

A continuación se explica en clase los fundamentos de la utilización de los documentales en la enseñanza, haciendo referencia a lo que se ha mencionado en la introducción de este trabajo. Seguidamente, los alumnos visualizan los siguientes 3 documentales:

- El arroz de la Albufera, entre el barro y el agua
<http://samarucdigital.com/2017/03/20/larros-de-lalbufera-entre-el-fang-i-laigua/?lang=es>



- La quema de la paja del arroz, realidad y leyenda
<http://samarucdigital.com/2016/10/05/la-crema-de-la-palla-de-larros-realitat-i-lllegenda/?lang=es>
- Estudio quema paja del arroz [2014-11-12]. Universitat Politècnica de València.
<https://www.youtube.com/watch?v=W232wD54daA>

Tras la visualización, los alumnos realizan un Caso práctico sobre el “Efecto de la quema de la paja de arroz en los suelos”, basado en el trabajo de RIBÓ *et al.* (2017). Una vez realizado el Caso práctico, los alumnos hacen un comentario de las ideas expresadas en el segundo párrafo de la Introducción de este trabajo que trata sobre el uso de los documentales en la enseñanza.

Resultados y valoración de la Experiencia 1

Los alumnos reflejan que el hecho de ver un documental, no significa que no haya que interactuar sino que hay que pensar en lo que se ha visto y oído, analizarlo y sacar conclusiones del mismo. Comentan que hay que tener una visión crítica para profundizar en las ideas reflejadas. Los documentales son un gran punto de apoyo para transmitir ideas, datos o incluso soluciones a problemas (en este caso medioambientales), pero siempre señalan que es necesario mantener un pensamiento crítico. Apuntan, que los documentales son muy útiles para mantener a una sociedad atenta a los problemas que hay en el mundo pero hay que saber interpretarlos y saber deducir las ideas o denuncias que quieren transmitirnos con este medio. Expresan que sirven para incentivar la curiosidad y que pueden ser motor de la investigación. Señalan que es un medio para hacer reflexionar y sugieren la necesidad de apoyar lo que se indica en el documental con otro material para cuestionar y contrastar la información. Los alumnos destacan igualmente la importancia de abrir un debate después del documental para que puedan aportar su opinión y que el profesor y el alumno deben de realizar un trabajo conjunto de investigación para obtener la verdad y no fiarse de todo lo que les dicen. Comentan que debatiendo se aprende de las ideas y formas de ver las cosas de los demás, además de que de esta forma aprenden a expresar de forma natural sus ideas. Indican que el documental debe incitar al diálogo y motivar para discutir sobre el tema tratado y que ayudan a enfrentarse a problemas reales y actuales y a posicionarse ante éstos para buscar soluciones. Por último, destacan la importancia de recibir cuanta más información para poder contrastar la distinta información. Seguidamente, se les pasa un cuestionario en relación con la competencia transversal “Responsabilidad ética, medioambiental y profesional”.

A la pregunta de si les ha parecido interesante y enriquecedor ver un documental de forma previa al estudio de un caso práctico y con posibilidad de cuatro respuestas (mucho, bastante, poco o nada), de los 30 alumnos que contestan, el 26.7% contestan que mucho y el 73.3% que bastante. A la pregunta de si aconsejarían el uso de documentales como



metodología docente todos los alumnos contestan afirmativamente salvo una respuesta en blanco y dos negativas.

Las siguientes preguntas van precedidas de una afirmación para que el alumno sepa a qué nos estamos refiriendo al hablar de responsabilidad, ética, medioambiental y profesional. Así, se indica lo que se entiende por responsabilidad medioambiental: “La responsabilidad medioambiental es la imputabilidad de una valoración positiva o negativa por el impacto ecológico de una decisión y se refiere, generalmente, al daño causado a otras especies, a la naturaleza o a las futuras generaciones, por las acciones o las no-acciones de otro individuo o grupo.” A la pregunta ¿te ha ayudado el documental a tener una mayor concienciación del problema ambiental de la quema de la paja de arroz?” contestan un total de 28 alumnos, de los que 6 indican que les ha ayudado mucho, 19 que bastante, 1 que poco y 2 que nada. Seguidamente se afirma: “La responsabilidad profesional surge, en este punto, como incluida dentro de la responsabilidad moral, alcanzando el interior de nuestra conciencia y con dos objetivos primordiales: evitar toda falta voluntaria y disminuir, en lo posible, el número de faltas involuntarias por debilidad humana, flaqueza propia o negligencia ajena. Y se les pregunta: ¿te ha ayudado el documental a reflexionar sobre la importancia de la responsabilidad profesional en relación con el cuidado del medio ambiente?”. De los 28 alumnos que contestan, 26 contestan afirmativamente. En la siguiente pregunta se afirma lo que se entiende por responsabilidad ética “La responsabilidad ética se refiere a orientar la acción humana en un sentido racional, por lo que se relaciona con las acciones y su valor moral.” Y se les pregunta: ¿te ha ayudado el documental a ser más consciente de la responsabilidad ética de las actuaciones?”. La respuesta que se obtiene es exactamente igual a la anterior.

Por último, se les hace una serie de preguntas teniendo en cuenta los indicadores de la adquisición de dicha competencia propuestos por la Universitat Politècnica de València (2015). Las respuestas quedan recogidas en la Tabla 1.

Tabla 1. Respuestas de los alumnos sobre la influencia de los documentales relacionados con la quema de la paja del arroz en diferentes aspectos de la adquisición de la Competencia responsabilidad ética, medioambiental y profesional. Fuente: elaboración propia.

PREGUNTA	Nº alumnos que contestan	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Tomar conciencia de otra manera de ver y percibir las cosas (en este caso el tema de la quema de la paja)	29	9	18	2	0
Cuestionar tus propias ideas	28	2	14	11	1
Diferenciar hechos y opiniones o interpretaciones en las argumentaciones realizadas en el documental	29	4	22	3	0
Reflexionar sobre las consecuencias y efectos (implicaciones prácticas) que las decisiones y propuestas tienen sobre las personas. Por ejemplo decisión de la Consellería de quemar en el 50% de las hectáreas y no en el resto	28	11	16	1	0



Reconocer los conceptos éticos y deontológicos de la profesión	29	10	16	3	0
Interpretar y valorar críticamente la información y la realidad (desarrollar capacidad crítica). Por ejemplo ¿me parece correcto o no lo que indican los distintos personajes en el documental?	28	7	19	2	0
Fundamentar y argumentar los juicios propios. Por ejemplo: ahora tengo más herramientas de opinión	28	10	17	1	0
Reconocer las limitaciones propias y considera los juicios de los demás (desarrollar capacidad autocrítica). Por ejemplo: ¿he tenido una actitud conciliadora o crítica al ver el documental?	29	8	18	3	0
Gestionar de forma adecuada situaciones que desde un punto de vista ético resulten significativas, complejas o conflictivas. Por ejemplo: ¿cómo actuaría yo ante un caso semejante?	28	6	18	4	0
Evaluar actuaciones integrales profesionales de acuerdo con los recursos disponibles materiales y humanos en términos de respeto con el entorno social, económico y ambiental	28	9	18	1	0

Como puede observarse en la Tabla 1, salvo para la pregunta de si el documental les ha servido para cuestionar sus propias ideas en la que el 43% de los alumnos indica que poco o nada, el resto de consideraciones han sido valoradas positivamente por más del 85% de los alumnos.

Experiencia 2: Amenazas de los suelos: agricultura intensiva, erosión, desertificación, sellado

Al igual que la experiencia anterior se ha llevado a cabo en la asignatura ‘Medio abiótico’ de segundo curso del Grado en Ciencias Ambientales durante el curso 2017/18. El documental que se ha proyectado en el aula es “El escarabajo verde - Devorando suelo/ Nuevas raíces”, que se puede encontrar en RTVE a la Carta. Tras el documental realizaron el caso práctico “Capacidad y vulnerabilidad de los suelos de la Comunidad Valenciana” basado en el trabajo de Año *et al.* (2002) y contestaron una encuesta.

Resultados y valoración de la Experiencia 2

La encuesta fue realizada por 36 alumnos. A la pregunta de si les había parecido interesante y enriquecedor ver un documental de forma previa al estudio de un caso práctico y con posibilidad de cuatro respuestas (mucho, bastante, poco o nada), contestaron 35 alumnos, de los cuales 10 contestaron que mucho, 23 que bastante y 2 que nada. A la pregunta de si aconsejarían el uso de documentales como metodología docente, contestan 36 alumnos y todos ellos afirmativamente. Seguidamente se les preguntó si habían relacionado el docu-



mental con el caso práctico planteado, contestaron 35 alumnos, indicando 9 que mucho, 25 bastante y 2 que nada. A continuación, al igual que en la experiencia 1 se les pregunta si el documental les ha ayudado en distintos aspectos relacionados con la competencia transversal que se está trabajando en clase. Las respuestas quedan recogidas en la Tabla 2.

Tabla 2. Respuestas de los alumnos sobre la influencia del documental “El escarabajo verde - Devorando suelo/Nuevas raíces” en diferentes aspectos de la adquisición de la Competencia responsabilidad ética, medioambiental y profesional. Fuente: elaboración propia.

PREGUNTA	Nº alumnos que contestan	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Tomar conciencia de otra manera de ver y percibir las cosas	36	11	21	4	0
Cuestionar tus propias ideas	36	4	19	12	1
Diferenciar hechos y opiniones o interpretaciones en las argumentaciones realizadas en el documental	36	8	24	4	0
Reflexionar sobre las consecuencias y efectos (implicaciones prácticas) que las decisiones y propuestas tienen sobre las personas.	36	12	23	1	0
Interpretar y valorar críticamente la información y la realidad (desarrollar capacidad crítica).	36	16	18	2	0
Fundamentar y argumentar los juicios propios. Por ejemplo: ahora tengo más herramientas de opinión	36	13	20	3	0
Reconocer las limitaciones propias y considera los juicios de los demás (desarrollar capacidad autocrítica). Por ejemplo: ¿he tenido una actitud conciliadora o crítica al ver el documental?	36	9	19	8	0
Gestionar de forma adecuada situaciones que desde un punto de vista ético resulten significativas, complejas o conflictivas. Por ejemplo: ¿cómo actuaría yo ante un caso semejante?	36	9	24	3	0
Evaluar actuaciones integrales profesionales de acuerdo con los recursos disponibles materiales y humanos en términos de respeto con el entorno social, económico y ambiental	36	13	22	1	0

Como puede observarse en la Tabla 2, un 36% de los alumnos indican que el documental les ha servido poco o nada para cuestionar sus propias ideas (al igual que en la Experiencia 1, ésta es la pregunta peor valorada) y un 22% que les ha servido poco para reconocer sus limitaciones y considerar los juicios de los demás, sin embargo más del 88% han valorado positivamente el uso del documental para el resto de consideraciones.



2.2. Experiencias sobre la utilización de datos personales y la seguridad de la información

En este caso, la competencia transversal CT-07 (Responsabilidad ética, medioambiental y profesional) se trasladó a un entorno tecnológico, a partir de los alumnos de ‘Search Engine Optimization and Search Engine Marketing’, asignatura optativa en el segundo curso del Máster Oficial Universitario de Gestión de la Información (MUGI), impartida en inglés en la Escuela Técnica Superior de Informática (ETSINF) durante el curso 2017/18.

Tras trabajar previamente en diversas sesiones orientadas a la obtención de datos web con el fin de facilitar la toma de decisiones en entornos comerciales y mejorar el posicionamiento de empresas, marcas y personas en los buscadores web, se planteó a los alumnos la posibilidad de encontrarnos ante una situación hipotética en la que pudiéramos obtener –mediante procedimientos ilegales o legales– datos sensibles de una persona o empresa que pudieran demostrar empíricamente un acto ilegal o no ético por parte de éstos.

Para ilustrar la situación, se visionó un extracto del primer capítulo de la serie Mr. Robot (2015), creada por Sam Esmail, y basada en las actividades de un joven programador que trabaja como ingeniero de ciberseguridad, y que actúa como hacker de forma independiente. En el extracto visualizado (el *scope* del primer capítulo de la primera temporada, <http://www.imdb.com/title/tt4158110/>), el protagonista aborda a un desconocido en una cafetería haciéndole ver que tiene información comprometedora sobre éste, obtenida de forma ilegal, y que ésta ha sido enviada a la policía para que lo detengan.

A partir de esta situación, se abrió un debate con el fin de discutir acerca de la ética profesional relacionada con la obtención de datos vía web (especialmente si las fuentes son de la Administración Pública) y su utilización con fines éticos o de beneficio público, aun cuando la obtención de dicha información no haya seguido los cauces legales.

Resultados y valoración de la Experiencia 3

El número de alumnos que participaron en esta experiencia fue 8 (el total de alumnos matriculados). Tras el visionado del vídeo, se les planteó las siguientes preguntas relacionadas con el uso ético de la información (Tabla 3). De forma deliberada, no se les mencionó la legislación vigente en relación a la seguridad de la información en la Administración Pública.

**Tabla 3.** Cuestionario Experiencia 3: “Mr. Robot”. Fuente: elaboración propia.

PREGUNTA	SÍ	NO
¿Crees que las empresas implementan un Sistema de seguridad de la información?	2	6
¿Podría ocurrir que en una Administración pública no se hubiese implantado un sistema de seguridad de la información?	6	2
¿Es ético o legítimo quebrantar la Ley para una finalidad legítima de beneficio público?	5	3

Como se puede observar en la Tabla 3, los alumnos creen preferentemente que ni las empresas ni la Administración Pública tienen sistemas de seguridad de la información. En lo que respecta a la cuestión ética, aun cuando los alumnos se decanta por el Sí (es ético quebrantar la Ley si el fin es legítimo), éstos indican que la pregunta debería reformularse. Mientras algunos alegan que hay que estudiar cada caso, otros opinan que la pregunta puede ser capciosa y que la ética y la legitimidad no son lo mismo.

Tabla 4. Valoración de la Experiencia 3: “Mr. Robot”. Fuente: elaboración propia.

PREGUNTA	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
Me gusta el empleo en aula de elementos audiovisuales de forma parecida a la resolución de un caso práctico	0	1	0	5	2
El vídeo empleado tiene relación con el caso práctico que se ha trabajado*	0	0	3	3	1
He detectado elementos relacionados con la teoría vista en clase en el vídeo empleado	1	0	0	7	1
El vídeo empleado tiene relación con la competencia transversal de responsabilidad ética, medioambiental y profesional	0	0	2	3	3
La actividad realizada me facilita comprender algunos contenidos de la asignatura	1	0	1	4	2

1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Indiferente; 4: De acuerdo; 5: Totalmente de acuerdo

* Se consignó 1 respuesta en blanco.

Respecto a la valoración de la actividad, los alumnos indican que el uso de audiovisuales les parece adecuado (sólo una persona muestra desacuerdo), pero apuntan a que sería positivo en el futuro abrir un debate más extenso en clase, y a que se valorase el establecimiento de un rol más activo por parte del alumno en el análisis del caso, especialmente a la hora de valorar cómo procederían si se vieran en un caso como en el mostrado en el vídeo.

En lo que respecta al contenido del vídeo, la amplia mayoría de alumnos ve una relación entre los contenidos de la asignatura y el vídeo (7 alumnos están de acuerdo) e indican



asimismo que éste les ha ayudado a comprender mejor la asignatura (4 están de acuerdo y 2 muy de acuerdo). Finalmente, identifican una relación fuerte entre el audiovisual y la competencia transversal analizada (3 están de acuerdo y otros 3 muy de acuerdo; nadie en desacuerdo).

En todo caso, se debe entender que 8 alumnos son muy pocos (en cualquier caso, la totalidad de la asignatura; es optativa e impartida en inglés, por lo que no es posible tener grandes cantidades de alumnos matriculados), y debería quizá generalizarse para aplicarla en el futuro a todos los alumnos matriculados. Los recientes casos de privacidad de datos en Internet (Snowden, Panamá papers, Cambridge Analytica, etc.) les preocupa, pues el Máster está orientado a gestionar información web. La ética profesional es por tanto una competencia que perciben con especial sensibilidad.

3. CONCLUSIONES

Los alumnos indican mayormente que el uso de documentales y vídeos les parece adecuado en el aula para su proceso de aprendizaje, y que les ha ayudado a comprender mejor algunos aspectos de la asignatura impartida, además de que les ha permitido identificar conceptos relacionados con la competencia transversal que se deseaba evaluar. Cabe resaltar que en el caso de la Experiencia 1 y 2, un 43% y un 22% de los alumnos respectivamente indican que el documental les ha ayudado poco o nada a cuestionar sus propias ideas, sin embargo, valoran positivamente la ayuda de los audiovisuales para tomar conciencia de otras maneras de ver y percibir las cosas, para diferenciar hechos y opiniones, para desarrollar su capacidad crítica ante la información recibida, para reflexionar sobre las consecuencias de las actuaciones propias y ajenas, así como para gestionar desde un punto de vista ético y profesional situaciones complejas y conflictivas. Consideramos por tanto que la utilización de documentales, así como de series de ficción mejora la opinión crítica del alumnado.

4. AGRADECIMIENTOS

Trabajo realizado en el marco del Proyecto I+D Excelencia del Ministerio de Economía y Competitividad (DER2015-65810-P), 2016-2018, Proyecto GVPROMETE-OII2015-014 y PIMEs “La utilización de los documentales como herramienta para la evaluación de la competencia transversal CT07 Responsabilidad ética, medioambiental y profesional”, 2017-2018, Universitat Politècnica de València.



5. BIBLIOGRAFÍA

- AMBRÒS PALLARÈS, A. y BREU PANYELLA, R.: *El uso del documental en clase. Una introducción metodológica*, 2012. Disponible en: http://leer.es/documents/235507/242734/art_usodocumental_albaambros_ramonbreu1.pdf/d971454b-ce50-4a24-b125-c1881e2ce102 (Consultado el 28 de febrero de 2018).
- AÑÓ VIDAL, C., SÁNCHEZ DÍAZ, J., ANTOLÍN TOMÁS, C., GOBERNA ESTELLÉS, M.: *Capacidad y vulnerabilidad de los suelos de la Comunidad Valenciana* en Investigaciones Geográficas, núm. 28: 105-123, 2002.
- RAMÓN FERNÁNDEZ, F., CABEDO MALLOL, V., CASAR FURIÓ, M. E., GIMÉNEZ CHORNET, V., LULL NOGUERA, C. y OLTRA GUTIÉRREZ, J. V.: *El audiovisual como medio para la aplicación del alumno de la competencia transversal responsabilidad ética, medioambiental y profesional en la Universitat Politècnica de València*, en Tercer Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el siglo XXI, 15 al 29 marzo 2018.
- RASUL, S., BUKHSH, Q., BATOOL, S.: *A study to analyze the effectiveness of audio visual aids in teaching learning process at university level*, en Procedia-Social and Behavioral Sciences, núm. 28: 78-81, 2011.
- RIBÓ HERRERO, M., ALBIACH, R., POMARES GARCÍA, F., CANET, R.: *Alternativas de gestión de la paja de arroz en la Albufera de Valencia*, en Vida rural, núm. 430, 56-60, 2017.
- UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA. *Competencia transversal responsabilidad ética, medioambiental y profesional*, 2015. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/954884normalc.html> (Consultado el 21 de marzo de 2018).
- UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA. *Competencias transversales.*, 2016. Disponible en: <https://www.upv.es/entidades/ICE/info/U0724624.pdf> (Consultado el 21 de marzo de 2018).



IMPULSANDO LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN EL MÁSTER UNIVERSITARIO DE FISCALIDAD

Ana María DELGADO GARCÍA

*Catedrática de Derecho Financiero y Tributario
Universitat Oberta de Catalunya*

Irene ROVIRA FERRER

*Profesora de Derecho Financiero y Tributario
Universitat Oberta de Catalunya*

Rafael OLIVER CUELLO

*Catedrático de Derecho Financiero y Tributario
ESERP Business & Law School*

RESUMEN: La correcta adquisición de las debidas competencias profesionales es la finalidad básica de cualquier Grado o Máster relacionado con el Derecho, donde la práctica de las mismas y el contacto con el entorno laboral real supone un factor clave para la completa formación de los estudiantes. Por ello, potenciar su desarrollo resulta de gran importancia a la hora de diseñar las diferentes asignaturas, aunque dicho cometido no resulta sencillo y menos en un entorno que, como ocurre en el Máster Universitario de Fiscalidad de la Universitat Oberta de Catalunya, es del todo virtual. Así, en el ámbito del mencionado Máster, se ha considerado de especial interés ofrecer y fomentar la posibilidad de que los estudiantes realicen prácticas extracurriculares en diferentes despachos y organismos profesionales, cuyo diseño e implementación, junto con la experiencia adquirida al respecto, constituye el objeto del presente trabajo.

PALABRAS CLAVE: Máster Universitario, TIC, Competencias profesionales, Prácticas extracurriculares, Fiscalidad.

1. INTRODUCCIÓN

Tras el profundo replanteamiento del proceso de aprendizaje a consecuencia de la instauración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha visto reformulada la labor de los diferentes sujetos que en él interactúan, pasando los estudiantes a adquirir un papel protagonista y quedando los docentes en un segundo lugar. Así, la principal labor de los profesores universitarios de hoy en día consiste en el diseño y planificación de 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 (es decir, los



contenidos y las denominadas “competencias” necesarias), del mismo modo que deben ofrecerles la guía, el apoyo y el estímulo necesario para que puedan lograrlo con éxito.¹

Así, ha dejado de centrarse este proceso en la impartición de clases magistrales para pasar a fundamentarse en la adquisición de competencias,² las cuales, en el ámbito jurídico, pueden definirse como “las capacidades esenciales que debe desarrollar el estudiante de Derecho para ser un verdadero jurista”.³

Por consiguiente, para ofrecer una formación realmente integral, el fomento de la parte práctica de las diferentes competencias resulta un elemento clave en el diseño de las distintas asignaturas, aunque ello no supone un cometido sencillo y menos en entornos que, como es el caso de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), son plenamente *online*.

Por ello, considerando que su relevancia en los Másteres aún resulta mayor que en el caso de los Grados (teniendo en cuenta su formación avanzada y dirigida a especialidades profesionales), en el Máster Universitario de Fiscalidad (MUF) de la UOC nos planteamos potenciar esta vertiente práctica más allá de las diferentes asignaturas del programa, bajo la idea de buscar un último eslabón de cierre y complementario de los diferentes conocimientos y competencias adquiridos.

De este modo, con el fin de posibilitar a los estudiantes la puesta en práctica real del contenido que integra el MUF (tanto si han seguido el itinerario de Administración Pública como el de la Asesoría Fiscal), decidimos apostar por ofrecerles prácticas extracurriculares en un entorno profesional auténtico, cuyo diseño e implementación y la experiencia adquirida al respecto constituyen el objeto del presente trabajo.

1 Por ello, como ponen de manifiesto PÉREZ RODRÍGUEZ, MARTÍN GARCÍA-ARISTA, ARRATIA GARCÍA y GALISTEO GONZÁLEZ, “la labor tutorial pasa a primer plano y extiende su alcance trascendiendo la tutoría académica”. (PÉREZ RODRÍGUEZ, M.T.; MARTÍN GARCÍA-ARISTA, M.A.; ARRATIA GARCÍA, O. y GALISTEO GONZÁLEZ, D.: “La nueva educación superior”, en *Innovación en docencia universitaria con Moodle*, Editorial Club Universitario, Alicante, 2009, pág. 28).

2 Al respecto, en palabras de GONZÁLEZ LOZADA y MUÑOZ CATALÁN, las competencias en las que se basan los resultados de aprendizaje y que consisten en uno de los elementos clave sobre los que descansa el nuevo modelo de educación superior pueden definirse como el “conjunto de conocimientos, saberes, actitudes y habilidades para realizar con efectividad determinadas acciones”. (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).

3 RIVERA AYALA, L.A.: *Cinco competencias genéricas clave en los estudios de Derecho*, Revista de Educación y Derecho, núm. 11, 2014, pág. 4.



2. LA RELEVANCIA DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN EL ÁMBITO JURÍDICO

Como se señalaba, a consecuencia de la reconfiguración del procedimiento de aprendizaje en la educación superior, parece claro que no sólo ha dejado de basarse en la mera transmisión de conocimientos y en la yuxtaposición de las diferentes materias, sino que también ha pasado a concebirse de forma global y orientado a una formación profesional integral.⁴ Y es que, como apunta TEJADA, las competencias profesionales se configuran como “un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados, e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave”,⁵ lo que también ha comportado que se haya reformulado el sistema de evaluación.

Así, como señalan MOCHÓN y RANCAÑO, mientras que la evaluación se encontraba limitada a la “calificación de la adquisición de contenidos” en su planteamiento tradicional, hoy se ha convertido en un concepto mucho más complejo, en el que, además de tener que valorar, como es lógico, la adquisición de contenidos, debe convertirse en un “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”⁶.

Por consiguiente, es responsabilidad de todos los responsables en la educación superior velar por este perfeccionamiento constante en la adquisición de las diferentes competencias, tanto en el seno de las diferentes asignaturas como de forma global. De hecho, justamente desde esta visión genérica, hoy aparece el Prácticum como elemento de cierre del sistema, por cuanto, como apunta ZABALZA, está “destinado a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo”.⁷

4 En este sentido, así lo pone de manifiesto ZABALZA, quien, tras señalar que “la perspectiva curricular de la formación nos lleva a un proyecto formativo más integrado en el que la unidad no es cada una de las materias sino el conjunto de todas ellas, el propio Plan de Estudios”, añade que “aparece como eje de estructuración de la formación el perfil profesional y formativo al que se pretende llegar”. (ZABALZA BERAZA, M.: *El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión*, Revista de Educación, núm. 354, 2011, pág. 25).

5 TEJADA FERNÁNDEZ, J.: *Acerca de las competencias profesionales I*, Herramientas, núm. 56, 1999, pág. 20.

6 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.

7 ZABALZA BERAZA, M.: “El Prácticum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones”, en *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*, Octaedro, Barcelona, 2006, pág. 314.



Por ello, no sorprende que, entre los buenos hábitos que se han concretado en su diseño, destaque esencialmente la importancia de contar con escenarios de prácticas adaptados a la realidad, los cuales respondan básicamente a las necesidades del ámbito de formación y puedan implicar la resolución de problemas del día a día profesional (por cuanto su principal finalidad es la de tener un primer contacto lo más directo posible con la aplicación práctica de los pertinentes estudios).⁸

En consecuencia, no es de extrañar que los estudiantes conciban esta asignatura del Prácticum como un aspecto clave para su para su cualificación profesional,⁹ y es que, si lo que se pretende es ofrecer una formación que permita ingresar con probabilidades de éxito en el mercado laboral, incidir en una completa formación práctica que permita el contacto con el mismo constituye un elemento fundamental.¹⁰

Y es en este contexto donde el ofrecimiento de prácticas extracurriculares en centros o empresas de trabajo aparece como un elemento más que idóneo para completar y consolidar una íntegra formación, ya que también en este caso la base esencial de su configuración reside en ofrecer la posibilidad de experimentar las tareas habituales de un jurista en su día a día y de la forma más real posible (es decir, facilitando que los estudiantes ejerzan de forma temporal la profesión para la que han estudiado).

Y esta idoneidad se encuentra realmente magnificada en el caso del MUF, donde el diseño del Prácticum (teniendo en cuenta las características de la UOC y el perfil de nuestros estudiantes) se diseñó de forma íntegramente *online* (aunque de ello no deriva necesariamente una pérdida de calidad del mismo ni imposibilita el contacto con la realidad profesional, sino que justamente, a las ventajas generales de la enseñanza no presencial –como son la rotura de las barreras físicas o la posibilidad de autogestión–, se añade la posibilidad de acceder a un amplio abanico de casos prácticos previamente elegidos por su interés pedagógico).¹¹

8 KORTHAGEN, F. A. J., LOUGHRAN, J. y RUSSELL, T.: *Developing fundamental principles for teacher education programs and practices*, Teaching and Teacher Education, núm. 22, 2006, pág. 1.085.

9 De hecho, así lo ponen de manifiesto diversos estudios, como MÉRIDA, R.: “El Prácticum: un complejo espacio de formación”, en *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*, Unicopia, Lugo, 2001; VILLA, A. y POBLETE, M.: *Prácticum y evaluación de competencias*, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, vol. 8, núm. 2, 2004; PÉREZ ALDEGUER, S.: *Revisión, clasificación y propuestas de mejora del prácticum en educación musical*, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Vol. 16, núm. 1, 2012.

10 Entre otros, así lo destaca PEGUERA, M.: “El Prácticum virtual de los estudios de Derecho” en *La formación virtual en el nuevo milenio*, Centro Virtual Cervantes, Madrid, 2003.

11 En concreto, el Prácticum se lleva a cabo mediante la creación de un despacho virtual en el que, a pesar de la asincronía de nuestro método de enseñanza, las tareas a realizar van apareciendo al mismo tiempo que se está trabajando, tal y como ocurre en el ejercicio real (es decir, sin una previa información a los estudiantes de todas las tareas que deberán realizar). Para ello, contamos con profesores que, además



Así pues, conscientes de la importancia y necesidad de adentrar al alumno en el mundo laboral desde la propia universidad, no es de extrañar que el ofrecimiento de prácticas en centros profesionales, ya sea de forma obligatoria (curriculares) o voluntaria (extracurriculares), se haya ido expandiendo hasta un número elevado de estudios superiores,¹² y es que, si se organizan bien, se pueden beneficiar tanto los estudiantes como las empresas.

En este sentido, como destacan CHAÍN, GARRIDO, LÓPEZ y MARTÍNEZ, los estudiantes reciben un primer contacto con la realidad de las situaciones y problemas que deberán afrontar en su profesión (lo que les va a capacitar para encontrar un enfoque adecuado de los mismos, matizando y tamizando las enseñanzas académicas), del mismo modo que se les facilita el acercamiento y la formación en metodologías, equipos y herramientas comerciales, se les sitúa en un nuevo mundo de relaciones interpersonales (con perspectivas, problemáticas, códigos de valores y normas de conducta diferentes de las que rigen en el entorno universitario) y se les hace más competitivos en su próxima salida al mercado de trabajo.¹³ De hecho, en la misma línea se pronuncia WILCOX, quien, además de destacar la importante ventaja que supone añadir una experiencia laboral a un buen expediente académico a efectos de conseguir el primer trabajo tras la titulación, señala que los estudiantes pueden conocer de primera mano el trabajo que se realiza en el mundo profesional y, “en muchos casos, el recién licenciado recibe un contrato de trabajo del empresario que le ofreció prácticas internas porque ya ha demostrado su valía”.¹⁴

Y, por su parte, en relación con las ventajas para las empresas, no sólo consiguen contar con personal cualificado que les ayude de forma temporal y a coste cero o reducido, sino que también tienen la posibilidad de contratar como futuros trabajadores a los estudiantes que hayan constatado un buen trabajo y acabarlos de formar a su medida.¹⁵

de conocer sobradamente el entorno y la práctica profesional, pueden extraer de la misma los casos verídicos más complejos y exigentes con el fin de que el aprendizaje hasta su resolución sea lo completo y significativo que se pretende.

12 Entre otros, así se pone de manifiesto en CHAÍN NAVARRO, C.; GARRIDO LOVA, J.; LÓPEZ LUCAS, E.; MARTÍNEZ PELLICER, A.: *Las prácticas curriculares y extracurriculares realizadas por los estudiantes de la facultad de documentación de la universidad de Murcia (1991-2001)*, Revista General de Información y Documentación, Vol. 12, núm. 2, 2002, pág. 324.

13 CHAÍN NAVARRO, C.; GARRIDO LOVA, J.; LÓPEZ LUCAS, E.; MARTÍNEZ PELLICER, A.: *Las prácticas curriculares y extracurriculares realizadas por los estudiantes de la facultad de documentación de la universidad de Murcia (1991-2001)*, *op. cit.*, págs. 329 y 330.

14 WILCOX, D.: *Relaciones Públicas. Estrategias y tácticas*, Pearson Educación SA, Madrid, 2006, pág. 37.

15 CHAÍN NAVARRO, C.; GARRIDO LOVA, J.; LÓPEZ LUCAS, E.; MARTÍNEZ PELLICER, A.: *Las prácticas curriculares y extracurriculares realizadas por los estudiantes de la facultad de documentación de la universidad de Murcia (1991-2001)*, *op. cit.*, pág. 333.



No obstante, cierto es que, a pesar de su relevancia, aún son pocos los estudios académicos que versan sobre la figura de las prácticas extracurriculares, aunque, como recalcan DE LA MONEDA y PEIS, debe tenerse presente en su diseño que los principales objetivos a alcanzar con las mismas son los siguientes: conocimientos prácticos de un centro profesional, adquisición de una metodología y hábitos de trabajo, incentivación de la capacidad de investigación (a fin de consolidar los hábitos científicos y de colaboración en el progreso y desarrollo de la comunidad profesional) y valoración y evaluación de la realidad profesional y laboral.¹⁶

Así pues, estas son las directrices generales de las que partimos a la hora de implementar y diseñar las prácticas extracurriculares en el MUF, las cuales constituyen el objeto del presente trabajo y se detallarán a continuación.

3. LAS PRÁCTICAS EXTRACURRICULARES EN EL MÁSTER UNIVERSITARIO DE FISCALIDAD

Tal como ya se ha manifestado, en el ámbito fiscal resulta imprescindible la formación práctica de los futuros profesionales que se materializa no sólo en cada una de las asignaturas que conforman el Máster Universitario de Fiscalidad de la UOC, sino también en la asignatura obligatoria de prácticas virtuales. Pero lejos de contentarse el equipo de dirección de Máster con ello, se quiso fomentar la realización de prácticas extracurriculares que reforzaran esta formación práctica (al margen de la posibilidad que tienen los propios estudiantes de buscar centros para realizar prácticas extracurriculares vinculadas con la titulación).

Por ello, a partir del año 2015, una vez desplegado el Máster, trabajamos para formalizar convenios de colaboración con despachos e instituciones especializadas en fiscalidad que pudieran acoger de forma periódica a nuestros estudiantes para la realización de prácticas extracurriculares de carácter presencial y con la vocación de ser complementarias a la formación práctica recibida durante la realización del Máster. Como prácticas extracurriculares, son voluntarias, se realizan preferentemente durante el curso académico y no forman parte del plan de estudios del Máster.

Evidentemente, este tipo de prácticas también responde al desarrollo de las competencias tanto transversales como específicas del Máster. En concreto, por lo que respecta a las competencias transversales, la búsqueda de centros en los que llevar a cabo tales prácticas debía contemplar la materialización de las siguientes habilidades: la utilización a un

16 DE LA MONEDA, M. y PEIS, E.: “Planteamiento y desarrollo de la asignatura “Prácticas y Memoria” en la Escuela Universitaria de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Granada”, en *VIII Jornadas Bibliotecarias de Andalucía*, Huelva, 1994, pág. 195.



nivel avanzado de Internet, bases de datos jurídico-tributarias y otras herramientas informáticas propias del ámbito fiscal; la búsqueda de información, documentación y fuentes de referencia tributaria a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); la capacidad para interpretar textos de naturaleza tributaria en inglés; la capacidad para aplicar el conocimiento tributario a la práctica profesional, detectando y resolviendo situaciones problemáticas y complejas.; la toma de decisiones en el ámbito de la asesoría empresarial y personal o de la aplicación tributaria en las Administraciones públicas, de acuerdo con la deontología y la ética profesional exigibles en esta materia; el aprendizaje autónomo y permanente para una correcta reacción y adaptación ante la cambiante y completa realidad fiscal en un entorno globalizado y de pluralismo jurídico; y el trabajo en equipo y capacidad de liderazgo en el ámbito tributario, planificando y gestionando el tiempo de forma adecuada.

Y en relación con las competencias específicas, debíamos no perder de vista las siguientes: la consulta y utilización correcta de las fuentes tributarias (legales, jurisprudenciales y doctrinales); la capacidad de análisis, síntesis y de relación de las normas y figuras tributarias; la capacidad de interpretación y comparación de datos y fuentes de naturaleza tributaria en un entorno complejo, cambiante y global; el diseño de estrategias de actuación en el campo tributario para un asesoramiento fiscal óptimo, de acuerdo con los principios del ordenamiento tributario y la finalidad de las normas fiscales; la capacidad para la elaboración y redacción de informes y dictámenes, recursos, declaraciones, formularios y otra documentación en el ámbito tributario; el análisis crítico del ordenamiento tributario y de su aplicación; y la negociación y argumentación en el entorno profesional tributario.

La iniciativa de buscar despachos especializados en el ámbito fiscal partió del equipo de dirección del Máster; si bien es cierto que, tras la consolidación de estas prácticas, algunos despachos han contactado con el equipo de dirección del Máster interesados por firmar un convenio de colaboración de este tipo, pues buscan incorporar en su equipo de forma temporal a un estudiante con la formación avanzada en materia de fiscalidad, ya que no hay demasiados másteres universitarios que ofrezcan dicha formación. Esta colaboración con los despachos se materializa en el correspondiente convenio marco de colaboración y se concreta en un convenio específico de prácticas. Posteriormente, el estudiante también firma un convenio de prácticas con el despacho.

Los requisitos que deben tener los despachos a la hora de implementar estos acuerdos son los siguientes: deben ser despachos especializados solo en fiscalidad o bien deben contar con un área de fiscalidad; y las tareas a desarrollar por parte de los estudiantes deben estar claramente especificadas y relacionadas directamente con la asesoría fiscal. Además, se valora especialmente que el despacho tenga oficinas en diferentes ciudades, puesto que nuestro Máster cuenta con estudiantes repartidos por todo el territorio. Precisamente, una de las razones por las cuales la asignatura de Prácticum del Máster es virtual, además de para garantizar un mismo enfoque y la calidad de las mismas para la totalidad de los estudiantes, es para facilitar que todos los estudiantes con independencia del lugar de residencia, puedan realizar estas prácticas sin problemas.



Generalmente, los despachos son los que establecen las condiciones concretas que rigen el desarrollo de las prácticas: calendario de realización, horario, lugar y tareas concretas (por ejemplo, cumplimentación de autoliquidaciones del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas durante la campaña de renta). Las prácticas pueden ser remuneradas o no, por ello, en su caso también indican los despachos la remuneración. Otros requisitos que pueden pedir los despachos son, por ejemplo, el perfil requerido (cuando solicitan un estudiante que se haya especializado en una materia concreta, como puede ser fiscalidad internacional) o bien conocimiento de determinados idiomas.

Los requisitos que, con carácter general, deben cumplir los estudiantes, además de los que pueda haber especificado el despacho (como pueden ser los idiomas), son los siguientes: estar matriculados en el Máster mientras dura la práctica; y haber superado las asignaturas que conforman el módulo común del Máster, pues son las que proporcionan las bases de la fiscalidad y garantizan un buen desempeño de las prácticas extracurriculares.

Todos los estudiantes interesados en realizar una práctica extracurricular son objeto de una selección por parte del equipo de Dirección del Máster, a partir del expediente académico, el curriculum vitae y la carta de motivación que presentan. Las candidaturas de los estudiantes mejor situados como resultado de dicha valoración, se envían al despacho para que sea el que contacte con los estudiantes para realizar su propio proceso de selección, que suele consistir en una entrevista personal.

La gestión de las prácticas se realiza a través de la herramienta *Xperience*, a la que pueden acceder todos los estudiantes de la Universidad para ver si se publican ofertas de prácticas. A través de dicha herramienta, el despacho publica las condiciones de las prácticas, los estudiantes presentan su candidatura y pueden seguir el estado de las mismas.

No obstante, como es fundamental la difusión de las concretas ofertas de prácticas extracurriculares, desde el equipo de dirección del Máster se realizan una serie de acciones para garantizar que todos y cada uno de los estudiantes matriculados en el Máster tiene conocimiento de tales ofertas. Así se envía un mensaje al buzón personal de cada uno de los estudiantes mediante una herramienta de notificación, se comunica en las aulas de tutoría y en la Sala de Fiscalidad del Máster.

Durante la realización de las prácticas, el despacho asigna a cada estudiante un tutor que realiza un seguimiento del estudiante supervisando el trabajo llevado a cabo. Asimismo, este mismo tutor emite un informe valorativo sobre el desarrollo de las prácticas y lo comparte con el equipo de dirección del Máster.

Por otra parte, una vez finalizado el período de la práctica, se pide al estudiante que elabore un informe valorativo sobre la experiencia. Se proporciona un modelo de informe que contiene las siguientes cuestiones: descripción de las tareas, trabajos desarrollados y departamento/s de despacho al que han sido asignados; relación y valoración de las tareas desarrolladas con los conocimientos y competencias adquiridas en el Máster; explicación de los posibles problemas surgidos a lo largo del desarrollo de las prácticas y el procedimiento seguido para su resolución; identificación de las aportaciones que, en materia de aprendi-



zaje, han supuesto las prácticas; y valoración general del trabajo realizado en las prácticas y propuestas de mejora.

Desde el equipo de dirección del Máster se analizan ambos informes, el del tutor y el del estudiante, a los efectos de valorar el desarrollo de las prácticas e introducir propuestas de mejora en las mismas, así como en la formación que se proporciona a través del Máster. En este contexto, debe señalarse que la valoración de la calidad de la formación en materia de fiscalidad de los estudiantes que realizan los despachos es excelente. Por otra parte, los estudiantes han valorado de forma muy satisfactoria la experiencia de realizar estas prácticas, pues no sólo completa su formación y les da una visión real del entorno profesional, sino que también les sirve como experiencia laboral de cara a su futura inserción en el mercado de trabajo.

Por todo ello, la voluntad del equipo de dirección del Máster Universitario de Fiscalidad de la UOC es la de continuar impulsando este tipo de prácticas extracurriculares, a pesar de que el perfil de nuestros estudiantes (personas que ya suelen trabajar) limita el potencial de estudiantes interesados en realizar dicho tipo de prácticas y a pesar también del trabajo que comporta para el equipo docente la gestión de las mismas.

4. BIBLIOGRAFÍA

- CHAÍN NAVARRO, C.; GARRIDO LOVA, J.; LÓPEZ LUCAS, E.; MARTÍNEZ PELLICER, A.: *Las prácticas curriculares y extracurriculares realizadas por los estudiantes de la facultad de documentación de la universidad de Murcia (1991-2001)*, Revista General de Información y Documentación, Vol. 12, núm. 2, 2002.
- DE LA MONEDA, M. y PEIS, E.: “Planteamiento y desarrollo de la asignatura “Prácticas y Memoria” en la Escuela Universitaria de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Granada”, en *VIII Jornadas Bibliotecarias de Andalucía*, Huelva, 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.
- KORTHAGEN, F. A. J., LOUGHRAN, J. y RUSSELL, T.: *Developing fundamental principles for teacher education programs and practices*, Teaching and Teacher Education, núm. 22, 2006.
- MÉRIDA, R.: “El Prácticum: un complejo espacio de formación”, en *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*, Unipress, Lugo, 2001.
- 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*, Universidad de Granada, Granada, 2007.
- PEGUERA, M.: “El Prácticum virtual de los estudios de Derecho”, en *La formación virtual en el nuevo milenio*, Centro Virtual Cervantes, Madrid, 2003.



- PÉREZ ALDEGUER, S.: *Revisión, clasificación y propuestas de mejora del Prácticum en educación musical*, Revista de Currículum y Formación del Profesorado Vol. 16, núm. 1, 2012.
- 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.
- RIVERA AYALA, L.A.: *Cinco competencias genéricas clave en los estudios de Derecho*, Revista de Educación y Derecho, núm. 11, 2014.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J.: *Acerca de las competencias profesionales I*, Herramientas, núm. 56, 1999.
- VILLA, A. y POBLETE, M.: *Prácticum y evaluación de competencias*, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, vol. 8, núm. 2, 2004.
- WILCOX, D.: *Relaciones Públicas. Estrategias y tácticas*, Pearson Educación SA, Madrid, 2006.
- ZABALZA BERAZA, M.A.: *El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión*, Revista de Educación, núm. 354, 2011.



UN EJEMPLO DEL USO DE LA WEB DE LA AGENCIA TRIBUTARIA COMO RECURSO DOCENTE EN DERECHO TRIBUTARIO

María Jesús GARCÍA-TORRES FERNÁNDEZ
Profesora Titular de Derecho Financiero y Tributario
Universidad de Granada

RESUMEN: La presentación de la Web de la Agencia Tributaria es una actividad obligada en la docencia del Derecho Tributario, tanto por tratarse de un instrumento esencial que necesariamente va a tener que utilizar el alumno una vez incorporado a las responsabilidades del mundo profesional, como porque puede favorecer el aprendizaje del Derecho Tributario a través de la completa información que se puede utilizar para recibir esta formación. Sin embargo, pese al constante uso de herramientas tecnológicas por parte de los jóvenes, si no se obliga a los alumnos a utilizarla, no llegan a investigarla para sacarle todo el partido que ofrece. Tomando como base las anteriores afirmaciones, en este trabajo se presenta un ejemplo del uso de la citada web como recurso docente de la parte especial del Derecho Tributario mediante el método de *flipped classroom*, donde el uso de la herramienta TIC se inserta en el trabajo en grupo, de modo que será el propio alumno el que aprenderá de forma autónoma su utilización, al tiempo que necesitará buscarle el máximo rendimiento para resolver las tareas prácticas encomendadas. Además, la intervención del profesor es esencial a la hora de planificar el trabajo, tanto desde el punto de vista de contenido como plazos de entrega, así como para tutorizar a los alumnos en las dudas que les puedan surgir durante el desarrollo del mismo.

PALABRAS CLAVE: Web, Agencia Tributaria, consultas tributarias, Derecho Tributario, docencia práctica, *flipped classroom*.

1. LA WEB DE LA AGENCIA TRIBUTARIA COMO RECURSO TIC AL SERVICIO DE LA DOCENCIA DEL DERECHO TRIBUTARIO

La tecnología como herramienta pedagógica está infrautilizada¹, por lo que uno de los objetivos de la educación superior es la incorporación de la TIC a la actividad docente como un instrumento que favorezca el desarrollo de modalidades innovadoras. No obstante, la integración de las TIC en modelos formativos no adecuados no solo no mejora el aprendizaje en términos de calidad y de eficiencia, sino que lo empeora, incrementando la carga del profesorado y de los estudiantes. De este modo, lo importante no

1 SELWYIN, N.: The use of computer technology in university teaching and learning: a critical perspective. *Journal of computer assisted learning* núm. 23 (2)/2007, 83-94.



es la utilización de la herramienta TIC en sí, sino el diseño del método de aprendizaje en el que se incardina².

Nuestro punto de partida es que está demostrado que el hecho de contar con tecnologías en el aula siempre es beneficioso, pero también insuficiente, ya que, si bien los entornos virtuales mejoran las oportunidades de comunicación e investigación con modelos educativos participativos, las prácticas realizadas con los mismos han de responder a ciertos principios y criterios de calidad pedagógica. En consecuencia, es clave determinar que TIC se propone utilizar y cómo se pueden aprender los contenidos en un marco donde la información es fácilmente accesible.

A este respecto, el dominio de la web de la Agencia Tributaria es esencial para la aplicabilidad práctica del Derecho Tributario³, puesto que es a través de esta herramienta, y más concretamente, a través de la Sede Virtual que se pone a disposición de los contribuyentes, por donde se realiza la presentación obligatoria de todas las declaraciones tributarias, se receptionan las notificaciones y se consultan cumplimientos tributarios pasados y pendientes.

No obstante, su utilización como herramienta de aprendizaje también tiene sus limitaciones, puesto que, si bien es cierto que conocer el funcionamiento de la sede virtual es importante para el estudiante, obviamente no se puede basar su aprendizaje exclusivamente en el uso de la Sede Virtual de la Agencia Tributaria por varias razones. En primer lugar, porque su utilización está prevista para el cumplimiento de obligaciones tributarias reales, para lo que se requiere para su acceso firma electrónica y la introducción de datos reales (tales como DNI, referencias catastrales, etc.) que son validados de forma simultánea, de modo que no se pueden inventar, en cuanto que esto es detectado y se paraliza el proceso. En segundo lugar, porque las declaraciones y procedimientos allí contenidos son la fase final del proceso de aplicación de la norma tributaria sobre un caso concreto y, en consecuencia, los datos allí reflejados no comunican mucho más que cifras. En definitiva, lo importante en el aprendizaje del Derecho Tributario es saber cómo se ha llegado al cálculo de esas cifras y la aplicación práctica de la normativa tributaria adecuada. Este aspecto es muy importante, puesto que hay que huir de la idealización de la ofimática cuyo conocimiento se identifica con el saber sobre las ciencias en las que se aplica. Sin embargo, la ofimática es

2 “(...) no es la disponibilidad de la tecnología lo que es importante sino cómo se usa”. RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R.M.: “Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: Problemas y soluciones”. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Volumen 15, núm. 1/2011. Pág. 8.

3 La Agencia Tributaria, a través de la página web www.agenciatributaria.es, publica toda la información de interés para los contribuyentes y pone a su disposición la realización de trámites por vía telemática, una alternativa segura para el cumplimiento de las obligaciones impositivas. Entre otras actividades, permite; Consultas informáticas, ayuda para la navegación en la Sede electrónica de la AEAT; Certificado electrónico; Certificados tributarios; Pago de impuestos; Presentación electrónica de declaraciones; Manuales, folletos y vídeos; Preguntas y errores más frecuentes; Modelos, procedimientos y servicios.



ante todo una herramienta que facilita las tareas de gestión y transmisión de los datos que resultan de la aplicación de las esas ciencias ⁴, pero no conlleva necesariamente el dominio del conocimiento de estas disciplinas, lo que nos conecta directamente con la siguiente afirmación. En tercer lugar, el uso de la Sede Virtual de la Agencia Tributaria para el cumplimiento de las obligaciones que desde allí se gestionan utilización requiere el dominio de los conceptos y de la norma tributaria.

Por ello, para dar una formación completa a los alumnos hay que llevarlos al paso previo a la presentación de la obligación de liquidación tributaria. En este estadio, la página web de la Agencia Tributaria ofrece una completa información que se puede utilizar para dar esta formación. Por un lado, encontramos una interpretación básica de la norma tributaria a través del programa INFORMA, donde se recoge la explicación genérica de una norma concreta, a través de los manuales e información sobre temas que la Agencia Tributaria pone a disposición del contribuyente. Pero más allá, también encontramos disponible la doctrina administrativa aplicada al caso concreto y que se manifiesta a través de las resoluciones de la Dirección General de Tributos, en adelante DGT. Es cierto que también está disponible la doctrina administrativa del TEAC, pero consideramos que extender a este campo la realización de los casos prácticos planteados podría dificultar demasiado el cumplimiento del objetivo, sin añadir mucho a cambio ⁵. La utilización de estas bases de datos, de acceso gratuito, permitirán al alumno responder a la cuestión que con frecuencia los alumnos le plantean al docente en el desarrollo de la clase: “Todo esto que usted dice, ¿De dónde lo ha sacado?”. Además, en cuanto que las resoluciones de la DGT se realizan en contestación de casos reales, su utilización permite ir más allá de la disposición normativa y entender su aplicación a un caso práctico real.

Como primera conclusión, podemos manifestar que la presentación de la Web de la Agencia Tributaria es una actividad obligada en la docencia del Derecho Tributario. Sin embargo, pese al constante uso de herramientas tecnológicas por parte de los jóvenes, si no se obliga a los alumnos a utilizarla, no llegan a investigarla para sacarle todo el partido que ofrece. Esto entra en contradicción con una de las más clásicas peticiones que demandan los alumnos en la formación universitaria: Formación dirigida a la actividad profesional

4 Se llama ofimática al conjunto de técnicas, aplicaciones y herramientas informáticas que se utilizan en funciones de oficina para optimizar, automatizar y mejorar los procedimientos o tareas relacionadas. Las herramientas ofimáticas permiten idear, crear, manipular, transmitir, almacenar o parar la información necesaria en una oficina. Actualmente es fundamental que estas estén conectadas a una red local y/o a Internet. Cualquier actividad que pueda hacerse manualmente en una oficina puede ser automatizada o ayudada por herramientas ofimáticas. (<https://educalingo.com/es/dic-es/ofimatica>)

5 Se enseña dónde y cómo localizar las resoluciones del TEAC en la web de la Agencia Tributaria, al igual que el acceso a la Jurisprudencia utilizando el portal web del Poder Judicial, pero no se plantea utilizar estos recursos en este proyecto práctico, sino dejarlos para su utilización en el futuro como objeto de otro trabajo.



una vez egresados. No cabe ninguna duda que el uso de la web de la Agencia Tributaria es esencial para el desarrollo profesional en el ámbito del Derecho Tributario, pero más aún, para la vida diaria, ya que cualquiera que sea la actividad desarrollada a lo largo de la vida de la persona, siempre tendrán una relación tributaria con la Administración, al menos respecto de la presentación del IRPE, y su declaración anual se realiza a través de la Sede Virtual de la Agencia Tributaria. Por tanto, conocer este recurso TIC no sólo va a favorecer el aprendizaje del Derecho Tributario, sino que va a suponer una formación esencial una vez incorporado a las responsabilidades del mundo adulto.

2. SELECCIÓN DEL MÉTODO DE APRENDIZAJE ACORDE CON LOS OBJETIVOS PROPUESTOS

El desarrollo de la metodología que se expone a continuación es fruto de la experiencia docente en Derecho Tributario.

El aprendizaje puede mejorar cuando se tienen en cuenta las innovaciones y propósitos educativos en el diseño pedagógico. A la hora de diseñar una actividad docente se ha de responder a tres cuestiones fundamentales: qué queremos que aprendan los alumnos, cómo queremos que lo aprendan y para qué.

La primera pregunta, qué queremos que aprendan los alumnos, ya la hemos expuesto en el punto anterior. Ahora debemos centrarnos en el método de aprendizaje elegido.

El fin de la educación superior consistirá en formar a personas capacitadas para recibir información, seleccionarla, criticarla y situarla en modelos conceptuales generales. Para dar respuesta a la primera cuestión, qué queremos que aprendan los alumnos, los propósitos educativos que se han tenido en cuenta son:

- Enseñar a aprender de manera continua y con autonomía, para lo que es necesario una actividad formativa que busque mejorar progresivamente el aprendizaje del alumno.
- Incorporar las tecnologías en sus estudios y que aprendan el papel que desempeñarán en el desarrollo futuro de su trabajo.
- Educar en trabajo en equipo y responsabilidad.

En esta experiencia que se propone, el docente pasa de transmisor de contenidos a mediador de aprendizajes. No obstante, es necesario destacar la función del profesor en el seguimiento de la actividad que permita reorientar el proceso de aprendizaje y evaluar los progresos de los alumnos, su sentido de responsabilidad y capacidad de aprendizaje.

En relación a la cuestión sobre cómo queremos que aprendan los objetivos antes expuestos, se ha planteado un método de aprendizaje basado en tres pilares: Aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo y el uso de las TIC.



a) Aprendizaje basado en problemas ⁶. El Derecho Tributario tiene una proyección eminentemente práctica basada en una doble dimensión: Por un lado, la propia aplicación de la norma que, como en las demás áreas del Derecho, requiere su interpretación aplicada al caso concreto, de modo que son los propios casos prácticos los que definen el nivel de aprendizaje alcanzado. Asimismo, respecto otras ramas jurídicas, presenta la diferencia de que muchas de las normas van dirigidas a concretar un cálculo numérico destinado a determinar la cuota tributaria. Esto hace que sea necesaria la combinación de la calificación del hecho, la interpretación de la norma y el cálculo de la cantidad sometida a gravamen o adeudada a la Administración.

– Aprendizaje colaborativo ⁷. Para responder al aprendizaje basado en problemas optamos en esta propuesta por el método de clase invertida o *flipped classroom*, el cual implica redefinir la estrategia en el aula y su dinámica, de forma que los alumnos experimenten en un entorno colaborativo y puedan construir su aprendizaje sobre los contenidos elaborados por la comunidad, entendida por la totalidad de la clase. La forma más genuina de la *flipped classroom* requiere la gestión del aprendizaje teórico a través de las redes sociales y dedicar el tiempo de docencia presencial a resolver los supuestos prácticos dispuestos con el contenido previo visualizado, pero nosotros consideramos que este planteamiento es demasiado radical para las condiciones de docencia en la Universidad pública española. De ahí que, dentro de la planificación de la asignatura, se ha situado esta actividad como parte de la enseñanza práctica, y encuadrada dentro de las actividades propias de la evaluación continua del alumnado, sin que el tiempo a la docencia dedicada a la explicación de la parte teórica se vea afectada.

b) Asimismo, para dirigir la dinámica de trabajo se ha decidido seguir una técnica puzzle. Para aplicar esta técnica, se forman los grupos y se distribuyen los contenidos. En el plazo marcado, cada alumno se reúne con los que tienen su mismo tema para compartir

6 Se define Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como un enfoque pedagógico que transforma el proceso enseñanza-aprendizaje superando enfoques tradicionales y aportando un protagonismo por parte de los estudiantes, pues éstos desarrollan sus habilidades en situaciones y problemas vinculados a la vida real. SAEZ LOPEZ, J.M.; RUIZ RUIZ, J.M.: “Estrategias metodológicas, aprendizaje colaborativo y TIC: Un caso en la Escuela Complutense Latinoamericana”. *Revista Complutense de Educación*. Volumen 23, núm. 1 (2012) 115-134. ISSN 1130-24-96, pág. 120.

7 Se trata de aprender conocimientos y habilidades para una aplicación eficiente, saber comunicarse, compartir y discutir decisiones. Se potencia un espíritu emprendedor y una autonomía, tomando decisiones y valorando los distintos puntos de vista y perspectivas de otros compañeros. El aprendizaje colaborativo posibilita interacciones entre individuos, en las que los alumnos se comunican, expresan y desarrollan un pensamiento crítico. SAEZ LOPEZ, J.M.; RUIZ RUIZ, J.M.: “Estrategias metodológicas, aprendizaje colaborativo y TIC: Un caso en la Escuela Complutense Latinoamericana”. *Revista Complutense de Educación*. Volumen 23, núm. 1 (2012) 115-134. ISSN 1130-24-96, pág. 118.



ideas y aportaciones y aprender a enseñar a los compañeros. Por último, se produce el retorno del aprendizaje al resto de los compañeros, ya que cada “experto” será el responsable de responder las dudas que surjan en relación con el tema que tiene encomendado, de modo que todos enseñan y todos aprenden.

c) Uso de las TIC, es decir, la incorporación de las tecnologías de información y comunicación en el desarrollo del aprendizaje. Las TIC no son más que medios y recursos que podemos utilizar en el proceso didáctico, pero no hay que olvidar que lo importante son las estrategias pedagógicas, esto es, es el método y los objetivos que se establecen y que las TIC se utilizarán como herramienta. La participación de las TIC en el método de aprendizaje estará definida porque no se distribuirán materiales, sino que los alumnos deberán buscar la información dentro los recursos que facilita la Web de la Agencia Tributaria (www.agenciatributaria.es).

Por último, señalar qué mediante la triangulación de los anteriores métodos en torno a los objetivos señalados, se persigue alcanzar una serie de fines.

1) Fines académicos: Cumplir los objetivos académicos tanto de competencias de conocimiento específico sobre la materia como de competencias generales, así como corregir las pobres habilidades lectoras de los alumnos sobre textos profesionales y diferenciar redacción académica frente a la informal.

2) Fines profesionales: La misión de la Universidad es la transmisión de conocimiento, pero se también ha asumido una función de formación dirigida a la incorporación al mundo laboral. Mediante este método de aprendizaje se consigue que el alumno alcance confianza en los conocimientos aprendidos puesto que al mismo tiempo que se le presentan las herramientas que dispone para poder afrontar la resolución de problemas a partir de sólo unas directrices generales previas, al reproducirse en un contexto similar a donde se desarrollará una futura actividad profesional, ganará seguridad al poder constatar sus competencias para alcanzar la resolución de los problemas planteados. En definitiva, se trata de aproximar la práctica real del mundo laboral a la enseñanza. Además, como fin concreto, se familiarizará con el uso de las fuentes de información y las aplicaciones informáticas de la Agencia Tributaria, cuya utilidad futura en cualquier estadio de la vida profesional o personal será permanente.

3) Aprendizaje colaborativo: El alumno tomará conciencia de la importancia de la coordinación en el aprendizaje con la finalidad de beneficiar al grupo compartiendo aportaciones y conocimiento en contextos académicos y laborales, recordemos que, en el método elegido, todos enseñan y todos aprenden, De este modo, se cumple la misión de facilitar una preparación que posibilite el desarrollo de futuros profesionales competentes.

A modo de conclusión, según el método propuesto se trata de aprender conocimientos y habilidades para una aplicación eficiente, saber comunicarse, compartir y discutir decisiones y desarrollar un pensamiento crítico. Y todo ello con el objetivo de poder proyectar este conocimiento para saber responder a las dudas planteadas por los demás compañeros, es decir, crear equipo.



3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DOCENTE PROPUESTA

Este método se ha aplicado en la asignatura Derecho Financiero II, en la que se estudian los distintos tributos que conforman el sistema tributario estatal. El trabajo previo del docente va a consistir en dividir el temario correspondiente a cada tributo en bloques para poder distribuirlo entre los distintos grupos de trabajo.

La tarea que se encargará a los alumnos será la de crear un supuesto práctico correspondiente a cada uno de los bloques en los que se ha distribuido el temario de la asignatura, con su enunciado y solución.

Esta actividad docente no es novedosa, por lo que también conocemos sus deficiencias: Si sólo se encarga redactar el supuesto, se limitan a sacar una versión de los que se han planteado en clase, cambiando algunos datos. Para evitar esto, para realización del enunciado del supuesto práctico deberán utilizar los recursos disponibles en la WEB de la Agencia Tributaria (www.agenciatributaria.es). De esta forma, se les demandará buscar problemas reales, planteados ante la DGT, que deberán referenciar, para crear su propio enunciado de la práctica y, al mismo tiempo, las resoluciones seleccionadas les darán la solución.

Se realizará el trabajo en grupos, de modo que el resultado será un supuesto práctico complejo, que requerirá la combinación de varias cuestiones tributarias. El apoyo que encontrarán en la DGT se deberá documentar y recoger en un dossier, de forma que también desarrollarán labores de clasificación. Para darles coherencia a todos los problemas, deberán asignarle datos numéricos que les permitan hacer una liquidación, por lo que también realizarán su aportación personal al caso práctico, con asimilación de los contenidos, y no se limitará a la recopilación de información.

Dado que los supuestos y la resolución se pondrán al alcance del resto de los alumnos de la clase para que puedan utilizarlos para perfeccionar el estudio de la asignatura, es importante que se siga un mismo esquema de trabajo: A la hora de redactar la solución en primer lugar, se analizará cada uno de los problemas que se plantean en el caso práctico, procediendo a su calificación; en segundo lugar, deberá determinar la normativa tributaria aplicable y, por último, se habrá de exponer la solución, realizando los cálculos numéricos cuando proceda. El hecho de establecer un patrón común para resolver el caso práctico permitirá también cumplir con una de las competencias generales del aprendizaje: adaptarse al trabajo en grupo mediante la cumplimentación de documentación según un patrón preseleccionado por la dirección del proyecto, tal y como se realiza en los entornos reales de trabajo.

El resultado pues será crear para la comunidad, en este caso la clase, una batería de supuestos que les permitirá disponer de más recursos para practicar en el estudio de la resolución de casos prácticos. Al ir acompañado el enunciado con la solución, les facilitará el auto-aprendizaje pero, de persistir las dudas, serán los propios compañeros que han realizado el supuesto los encargados de responderlas.



3.1. Labor a desarrollar por los alumnos

Es cierto que la comprensión del proceso de declaración e interrelación con la Agencia Tributaria se puede aprender a partir de la resolución de un supuesto práctico presentado por el profesor. Sin embargo, de ser así, se mantendría el rol de alumno pasivo.

De ahí que la clave de esta experiencia esté en redactar el enunciado del supuesto práctico. Una vez que cada grupo tenga el tema que le es encomendado, el cual será acompañado con desglose de los puntos o subtemas a desarrollar, se deberá redactar el supuesto como un conjunto de problemas enfocados a un caso concreto, y cuya solución venga avalada por la doctrina administrativa obtenida a partir de la página web de la Agencia Tributaria y documentada al efecto. Partiendo de la base de que el Derecho Tributario no son sólo cálculos numéricos y la diferencia está en la interpretación de cada caso concreto, se debe pedir que el problema planteado lo ilustren con un planteamiento numérico que se resuelva. Esta será es su aportación propia respecto de la cuestión planteada ante la Agencia Tributaria, y lo que lo acercará más a un caso real.

Una vez finalizada la fase de elaboración del supuesto práctico, y cuando haya sido supervisado por el profesor, será puesto a disposición del resto de los alumnos. Los miembros del grupo que realizaron el supuesto serán los encargados de resolver las dudas que planteen sus compañeros. Esta fase también se exigirá que se documente la actividad desarrollada, para lo que deberán elaborar un dossier en el que se recojan las cuestiones planteadas, lo que les harán conscientes de los aspectos más problemáticos o de difícil comprensión, y permitirá al profesor controlar la actividad desarrollada.

3.2. La función del profesor

El profesor no dejará de tener un papel activo en la dirección del proyecto, de los alumnos y en el alcance de los objetivos ⁸.

En primer lugar, conseguir un catálogo de supuestos prácticos variados, que abarquen la mayoría de los puntos del programa combinados adecuadamente, requerirá la intervención del profesor. Como fase previa al encargo de los alumnos, el profesor deberá realizar una selección de temas para cada grupo, con desglose de los subtemas a plantear. Sobre esta

8 “Podemos decir que en el aprendizaje colaborativo se produce la unión e intercambio de esfuerzos entre los integrantes que conforman un grupo; en el caso que nos ocupa, entre alumnos-alumnos, alumnos-profesores o profesores-profesores, de tal manera que el objetivo común y grupal que se persigue, produzca, al final del proceso, un beneficio individual en todos y cada uno de los participantes”. GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A; HERNÁNDEZ MARTÍN, A.; RECAMÁN PAYO, A.: “La metodología a metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos”. *Revista Complutense de Educación*. Volumen 23, núm. 1 (2012), pág.163.



información, todas las cuestiones deberán ser redactados como problemas, enfocados a un caso concreto, avalados por la doctrina administrativa y solucionados.

En segundo lugar, desde el inicio de curso debe comunicar a los alumnos la planificación temporal de la realización y entrega de las prácticas. Para alcanzar un máximo aprovechamiento del trabajo en el estudio de la asignatura por parte de la totalidad de los alumnos, al tiempo de facilitar la actividad de resolución de dudas entre los compañeros, es importante que la puesta a disposición de los supuestos prácticos se haga de forma secuencial a lo largo del curso, coincidiendo con el desarrollo de la planificación de la asignatura. Para cumplir este objetivo, deberá responder cada grupo de trabajo de la planificación establecida respecto a las fechas de entrega de las directrices del supuesto, su entrega posterior al completo al profesor para su corrección y, por último, la puesta a disposición de la comunidad del supuesto práctico para su uso en el estudio de la asignatura.

3.3. Compartir los resultados

La comunicación de los avances del trabajo y del resultado final del mismo con el profesor se harán a través del Tablón de Docencia de la Universidad (*Moodle*), donde se permite recepcionar y controlar el cumplimiento de los plazos establecidos. Es por todos conocido que en estas herramientas existe la opción de programación de fechas de entrega para asegurar la recepción planificada de los trabajos.

Una vez realizados los supuestos prácticos, cuando sean corregidos por el profesor, éstos se deberán poner a disposición del resto de la clase. Para ello se pueden utilizar varias herramientas, desde realizar un blog de la asignatura, mediante el uso de programas en abierto como *WordPress*, a simplemente distribuirlos entre los alumnos. Si bien la opción de realizar un blog es la más interesante desde el punto de vista de la utilización nuevas tecnologías, no aporta mucho a los objetivos del proyecto en cuanto que la distribución de los casos prácticos corregidos se puede realizar a través del Tablón de Docencia de la asignatura, con la ventaja de no sobrecargar a los alumnos con más tareas extra, que no están en consonancia con la formación en el estudio del Derecho.

En este punto, considero importante hacer hincapié en que la gran variedad de herramientas TIC que tenemos a nuestro alcance no puede convertirse en una trampa para el alumnado, ya que su uso y aprendizaje requiere un tiempo que, de descontrolarse, provocará la pérdida de dedicación al estudio de la disciplina relacionada con la asignatura.

4. BIBLIOGRAFÍA

- CANO GARCÍA, M^o E. “Evaluación de competencias en la educación superior”. *Revista del Currículum y de Formación del Profesorado*, Volumen 12, núm. 3/ 2008.
- GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A; HERNÁNDEZ MARTÍN, A.; RECAMÁN PAYO, A.: “La metodología a metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC:



una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos”. *Revista Complutense de Educación*. Volumen 23, núm. 1 (2012) 161-188. ISSN 1130-2496. (http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39108).

MUÑOZ CARRIL, P.C.; GONZÁLEZ SANMAMED, M: “Utilización de las herramientas Ofimáticas en la enseñanza Universitaria y necesidades Formativas del profesorado”. *Revista del Currículum y de Formación del Profesorado*, Volumen 15, núm. 1/ 2011.

RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R.M.: “Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: Problemas y soluciones”. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Volumen 15, núm. 1/2011.

SAEZ LOPEZ, J.M.; RUIZ RUIZ, J.M.: “Estrategias metodológicas, aprendizaje colaborativo y TIC: Un caso en la Escuela Complutense Latinoamericana”. *Revista Complutense de Educación*. Volumen 23, núm. 1 (2012) 115-134. ISSN 1130-2496. (http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39108).

SELWYIN, N.: The use of computer technology in university teaching and learning: a critical perspective. *Journal of computer assisted learning* núm. 23 (2), 83-94 (2007)

ZAMORA MANZANO, J.L.; BELLO RODRÍGUEZ, S.: “Recursos didácticos y estrategias TIC en el ámbito de la docencia del Derecho”. I Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC. Las Palmas de Gran Canaria. 27-28 de Noviembre de 2017. ISBN: 978-84-671-1860-3.



INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, A TRAVÉS DE LAS HERRAMIENTAS Y RECURSOS DE APRENDIZAJE DE LA PLATAFORMA MOODLE

Blanca LILIANA REYES HERRERA

Escuela de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga Colombia.

blanca.reyes@correo.uis.edu.co

blancaliliana.reyesherrera@gmail.com

Emil HERNÁNDEZ ARROYO

Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga Colombia.

emil.hernandez@upb.edu.co

RESUMEN. El presente artículo se deriva de la aplicación, en el ámbito universitario de una propuesta didáctica que se propone como objetivo principal, fortalecer el aprendizaje autónomo y la argumentación oral mediante el uso de las TIC y los recursos de aprendizaje que proporciona la Plataforma Moodle, en los estudiantes de la asignatura de Consultorio Jurídico-Derecho Privado, de la Escuela de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Industrial de Santander. El grupo focal estuvo conformado por doce estudiantes, con edades que oscilaban entre los dieciocho y veinticinco años, de género masculino y femenino, con nivel de educación y estrato socioeconómico, heterogéneo. La presente investigación se desarrolló con enfoque cualitativo, en razón a la valoración e interpretación de los sucesos sociales acaecidos en un escenario de práctica académica. En relación, la metodología de investigación Acción Pedagógica, permitió observar las dinámicas y procesos de la argumentación oral. Como instrumento de medición y valoración se utilizó el formulario de encuestas de Google drive. Se concluye que, la propuesta didáctica implementada, permitió fortalecer el aprendizaje autónomo y la argumentación oral en los estudiantes; de igual forma, conduce a innovar la práctica docente y la acción pedagógica.

PALABRAS CLAVE: Propuesta didáctica, Tecnologías de la Información y Comunicación-TIC, Aprendizaje autónomo, Simulación Audiencias Judiciales, Argumentación Oral, Falacias, Investigación Acción-Participación, Innovación Acción Pedagógica.

1. INTRODUCCIÓN

Resaltando la importancia de la retórica en los juicios orales, Manuel Atienza, en su obra, *El derecho como argumentación*, expone que, la argumentación jurídica es un elemento fundamental de la práctica jurídica, que se manifiesta en casi todas sus facetas, práctica-



mente en todas ellas. Del mismo modo, el desarrollo de la competencia de argumentación oral es preponderante en la formación del Abogado, en consideración a que, de una adecuada argumentación oral, dependerá la validez de la prueba, y la fuerza o contundencia de sus alegatos. Por esto, el incorporar actividades académicas prácticas, como la simulación de audiencias jurídicas orales, permite la innovación docente a través de la implementación de una acción pedagógica, en el que el principal protagonismo recae en los estudiantes, buscando su máxima motivación y convirtiendo la Sala de Audiencias de la Escuela de Derecho, en un “laboratorio de prácticas jurídicas”, esencial para el trabajo en equipo y el fortalecimiento individual de las competencias de argumentación oral.

En el mismo nivel de prioridades, debe tenerse en cuenta que, desde la entrada en vigencia de la Ley 1285 de 2009, que reforma la Ley Estatutaria de la Administración de Justicia, el sistema judicial colombiano dio un giro en la adecuación al sistema oral: la oralidad en un sistema judicial representa un cambio de acción judicial, esto es, un marcado énfasis de lo escrito a lo oral:

En el sistema oral, los juicios se basan en el análisis e interpretación de las pruebas, con base en la interpretación de las leyes que se haga en las sentencias, garantizando la inmediatez, agilidad y rapidez en los procesos, buscando dar garantía procesal al ciudadano del común, cuando se le permite argumentar de viva voz todo lo que considere necesario para demostrar su posición frente al caso en juzgamiento. Recordemos que el sistema anterior era un proceso escrito inquisitivo y la oralidad es parte de un sistema acusatorio que, dentro de sus fines, busca economía procesal, lo que permite salidas alternas como la negociación y la conciliación. [1]

Así pues, el diseño de la propuesta didáctica surge de la necesidad de innovar la práctica docente, mediante la implementación de actividades didácticas presenciales para fortalecer el trabajo autónomo y la argumentación oral, en los estudiantes de la asignatura de Consultorio Jurídico – Derecho Privado, de la Escuela de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Industrial de Santander, durante el segundo semestre de 2017. La propuesta pretende ser un componente integral de la formación universitaria, dado que una de las principales y más relevantes funciones del docente universitario es la de guiar, estimular, potenciar la zona de desarrollo próximo y desarrollar el espíritu investigativo del estudiante. [2]

El objetivo de esta propuesta se centró, en desarrollar una secuencia didáctica de formación a través del desarrollo de audiencias de simulación jurídicas, basados en temas reales y actuales, sobre problemáticas socio jurídicas del contexto colombiano; para fortalecer el aprendizaje autónomo y la competencia de argumentación oral en los educandos.

1.1. Metodología

La asignatura Consultorio Jurídico Uno-Derecho Privado, contempla como estrategia de acompañamiento del docente, en el desarrollo del trabajo independiente del estudiante, un espacio de aprendizaje *online*, que constituye un complemento a las clases presenciales, y apoya los procesos de enseñanza, aprendizaje, para fortalecer el aprendizaje autónomo en los educandos, mediante el uso del aula virtual de aprendizaje de la plataforma Moodle.



La Escuela de Derecho de la Universidad Industrial de Santander, ha creado un espacio de práctica académica denominado, Sala de Audiencias, el cual constituye un escenario práctico de simulación de juicios orales, para fortalecer en los estudiantes las competencias de argumentación y litigación oral, acercándolos al ejercicio de la profesión. Los estudiantes simulan casos reales y rotan el desempeño del rol de jueces, fiscales, peritos, testigos, secretarios, apoderados, demandantes y demandados. En estos escenarios simulados, los estudiantes podrán aprender a tomar decisiones judiciales, presentar pruebas, deliberar e interrogar, con el fin de fortalecer las técnicas de litigación oral. A través de esta experiencia, los estudiantes se enfrentan al ejercicio directo de la oralidad, como herramienta esencial del actual procedimiento judicial colombiano.

Las audiencias de simulación realizadas por los estudiantes de la asignatura Consultorio Jurídico Uno –Derecho Privado–, de la Escuela de Derecho de la Universidad Industrial de Santander, durante el segundo semestre de 2.017, fueron grabadas por el personal de soporte técnico de la Universidad y posteriormente digitalizadas o virtualizadas. A su vez, este material digital fue subido a la plataforma Moodle, por la herramienta recursos de aprendizaje, vídeos, con el fin primordial que, los estudiantes fortalezcan su autoestima, a través del análisis de su protagonismo y autoevaluación. A su vez, se pretende que este material audiovisual, constituya un insumo de apoyo para los estudiantes de los próximos cursos de la asignatura intervenida, puesto que se considera que, si los estudiantes ven y escuchan a sus “pares” realizando este tipo de actividades, se afianza aún más su capacidad de atreverse a realizarla

El objeto de conocimiento del programa de Derecho lo constituye, el estudio del ordenamiento jurídico como un elemento social que da cuenta de la realidad estatal a partir de sus determinaciones sociopolíticas, mediante la comprensión y aplicación de herramientas teóricas, metodológicas, instrumentales y técnicas propias del campo jurídico, de competencias cognoscitivas y pragmáticas para abordar la estructura normativa articulada y de las capacidades: hermenéutica, heurística y propositiva que lo facultan como profesional para interpretar y dar respuesta a conflictos enmarcados en el orden jurídico nacional e internacional. La formación del jurista en la Universidad Industrial de Santander se fundamenta en los pilares propuestos por la UNESCO: 1. Aprender a conocer 2. Aprender a hacer 3. Aprender a ser 4. Aprender a vivir juntos. De igual manera, basa la formación en los principios de aprender a aprender, en el desarrollo de competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales orientadas a la generación de transformaciones en el campo jurídico y social y a la contribución del aprecio y valoración ética y cultural, en coherencia con las demandas del contexto regional, nacional y mundial.

El profesional en Derecho UIS., es una persona de alta calidad ética, política y profesional, comprometido con la generación y adecuación de conocimientos, con la conservación y la reinterpretación de la cultura y con la participación activa, liderando procesos de cambio por el progreso y mejor calidad de vida de la comunidad. Tiene formación teórica y práctica en la estructura normativa articulada con la comprensión del derecho como un fenómeno social vinculado a los procesos locales, nacionales e internacionales, en el marco del estudio de la realidad estatal a partir de sus determinaciones sociopolíticas.



Según el Proyecto Institucional de la Universidad Industrial de Santander, la pedagogía que ha de regir las acciones de los docentes y estudiantes debe ser dialógica, como norma de acción académica y como principio de democracia participativa, la cual exige reconocer en la práctica la autonomía de los estudiantes para que asuman por sí mismos los procesos de aprendizaje y de formación integral. La pedagogía dialógica incluye el paradigma de la formación de una conciencia de autonomía en los estudiantes, en el aprender a aprender, a ser, a hacer y a convivir; a evaluar la realidad y vislumbrar el futuro; a autoevaluarse críticamente para lograr un desarrollo personal integral; a procesar y seleccionar información; y a generar o transformar conocimiento, expresar sentimientos, intereses y valores. El proceso de cambio que vive el sistema educativo plantea innovaciones especialmente en el aprendizaje, si se quiere alcanzar el nivel de excelencia que requiere una nueva educación. El énfasis en la transformación se desplaza de la enseñanza al proceso de aprender y propone nuevas relaciones con el saber, así como nuevas prácticas pedagógicas. Por consiguiente, el paradigma actual se centra más en el sujeto que aprende que en el que enseña.

Por estas razones, y teniendo en cuenta ese contexto de enseñanza y aprendizaje, la propuesta didáctica se enfoca desde una perspectiva interpretativa y crítica. Esto con el objetivo de transformar la práctica educativa mediante el fortalecimiento del aprendizaje autónomo y la argumentación oral en los educandos, para construir un pensamiento crítico. Se pretende compartir las buenas prácticas y mejorar la actividad docente a través de la construcción conjunta de conocimiento y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza, aprendizaje. Así las cosas, además de la metodología propia desarrollada en el programa de Derecho, a fin de cumplir con los propósitos de esta propuesta, se deben tener en cuenta los siguientes temas y conceptos:

1.2. Argumentación

Puede considerarse que el proceso cognoscitivo de la argumentación es inherente al ser pensante. Se genera mediante operaciones mentales, direccionadas a establecer medios de prueba, de validez, verdad, probabilidad o posibilidad de un planteamiento o hipótesis, para demostrar, comprobar, sustentar o refutarlos a través de la disertación:

En efecto, por argumento vamos a entender cualquier conjunto de proposiciones de las cuales se dice que una se sigue (se infiere) de las otras (o de la otra) de forma tal que se pretende que la verdad de estas últimas sirve para apoyar la verdad de aquella (Irving y Carl, 2002, p.20). [3]

Es así como la tarea de argumentar se sirve de la facultad del lenguaje que tienen los individuos, y que les permite desarrollar una serie de códigos para poder comunicar sus argumentos. De este modo:

La importancia que tiene el lenguaje en la formación universitaria puede sintetizarse en sus tres funciones principales: una función comunicativa, en cuanto sirve como instrumento para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento; una función social, como mediador en las relaciones interpersonales, los acuerdos y los proyectos cooperativos; y una función epistémica, como herramienta intelectual y de aprendizaje. [8]



1.3. Falacias

El vocablo falacia proviene del latín “*fallacia*”; es una **mentira** o **engaño** con el que se pretende dañar o desacreditar al oponente. En **lógica** argumentativa, se refiere a un argumento que intenta defender lo falso:

En efecto, una falacia es un argumento lógicamente incorrecto, pero aparentemente persuasivo y, por ello, en algunos casos, es difícil de contra argumentar, refutar o contestar. En una falacia la conclusión no se sigue de las premisas. García, P. (2009). [4].

En el proceso argumentativo, existen los *paralogismos*, entendidos como la falacia cometida de buena fe, por error o descuido en el razonamiento del sujeto que argumenta; se entiende por *sofisma* al argumento que contiene falacias creadas con la intencionalidad de engañar. Concluyendo, falacia es un razonamiento incorrecto y engañoso, que no contiene validez e intenta con ello, persuadir al oponente. De igual forma, en el debate académico, los estudiantes participantes hicieron uso de paralogismos y sofismas, con el fin de confundir a la contraparte y refutar los contraargumentos.

1.4. Aprendizaje Autónomo

En esta sociedad en la que prima el valor de la capacidad intelectual, del conocimiento, del desarrollo científico y tecnológico y de la capacidad de innovación, como factores básicos de competitividad y de supervivencia, y como elementos claves para el desarrollo económico, social y el mejoramiento de las condiciones de vida y de bienestar individual y colectivos, la educación de las personas se convierte en un asunto estratégico, siendo fundamental el desarrollo de ciertas competencias como la capacidad de pensar, la independencia intelectual y el aprendizaje autónomo. [5].

La estrategia didáctica de simulación de audiencias jurídicas, utilizada en el aula de aprendizaje, permite a los estudiantes exponer sus ideas con el objetivo de convencer a los jueces y demás operadores judiciales, utilizando diferentes técnicas de persuasión y convencimiento. Desarrolla las competencias de indagación, análisis, síntesis, comunicación persuasiva, escucha activa, empatía, control emocional gestión del estrés gestión del tiempo, confianza personal y trabajo colaborativo.

A través de la herramienta recursos, del aula de aprendizaje *online*, se proporcionaron diferentes materiales de aprendizaje, tales como vídeos de audiencias de simulación organizadas por la Escuela Judicial Rodrigo Lara Bonilla de Colombia [6], con el fin principal que los estudiantes pudieran fortalecer autónomamente su aprendizaje; visualizar estos videos educativos, permite que los estudiantes aprendan de manera dinámica y significativa. Este vídeo fue subido a la plataforma Moodle a través de la herramienta foro, con el fin que los discentes conocieran de forma directa los pasos de ejecución de un juicio oral y presentaran sus disertaciones acerca de la actividad, a través del mismo espacio de discusión. [6].

Visualizar la grabación de la audiencia judicial, es una medida de gran utilidad para la preparación del juicio oral, puesto que permite refrescar todos los detalles relativos al



juicio oral. De esta forma, recordaremos si la demanda y contestación se ha rectificado o alterado; se repasarán los hechos controvertidos sobre los que versará la prueba y aquellos sobre los que no habrá discusión; comprobará sobre los medios de prueba admitidos, interrogatorio de parte, testimonios y pruebas periciales. En definitiva, como primer paso en la preparación de la simulación del juicio oral, es preciso realizar un repaso de una audiencia previa.

1.5. Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC

Son herramientas que proporcionan el acceso a información electrónica de manera eficaz y eficiente. Mediante su uso, la nueva sociedad de la información desarrolla conocimientos ordenados que conducen al desarrollo económico, industrial, cultural, social y tecnológico. El aprendizaje de las ciencias jurídico sociales en la educación a distancia demanda la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los métodos y procesos de aprendizaje, lo cual representa el enfrentamiento a nuevos desafíos y cambios que

(...) no suponen por sí mismas una garantía de cambio positivo en la universidad, y aparecen nuevos retos que es necesario afrontar: nuevos programas docentes, el control de calidad de los materiales y servicios virtuales, buenas prácticas docentes en el uso de las TIC, formación del profesorado. [7]

El concepto de sociedad de la información fue creado por Machlup (1962), que concluía que el número de personas que se dedicaban a manejar y procesar información era mayor que el de los empleados que realizaban tareas basadas en un esfuerzo físico. [Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) División de Desarrollo Productivo y Empresarial Programa Sociedad de la Información “La sociedad de la información en América Latina y el Caribe: Desarrollo de las tecnologías y tecnologías para el desarrollo. Santiago, Chile, febrero de 2008

De igual forma, facilitan el trabajo del docente e investigador de las ciencias jurídicas, en razón a que permiten el acceso a todo tipo de información actualizada, posibilitando el proceso y almacenamiento de datos de forma inmediata. Constituyen un canal de comunicación para difundir o intercambiar información con diferentes personas e instituciones, tanto en el ámbito nacional, como internacional, en pro de la globalización de la justicia.

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) potencializan el uso de los recursos educativos dentro del sistema de universidad abierta y a distancia y fortalecen la competencia del hacer en el educando. Además, le proporciona mayor capacidad de decisión, evaluación, creatividad e innovación para interactuar en el diseño, planeación, programación y control de procesos de mejora social, empresarial e institucional, tanto en el campo privado como en el gubernamental. De igual forma, le permite desempeñar con excelencia su papel dentro del proceso de oralidad imperante en el marco jurídico colombiano actual que ha sido introducido de forma paulatina en las diferentes ramas de la jurisdicción colombiana.



La implementación de un modelo pedagógico orientado a la formación por competencias, con elevada utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, conduce al uso de plataformas de aprendizaje, como un recurso para el acompañamiento de las asignaturas que permite la materialización de la flexibilidad curricular de la educación a distancia. La correcta ejecución de este patrón pedagógico debe fomentarse a través de adecuados procesos de implementación de las TIC, iniciando por una adecuada formación docente en el uso de estas tecnologías en pro de la concientización de su utilidad en el eficaz aprendizaje de las ciencias jurídicas, teniendo como pilar fundamental, la calidad y pertinencia de la educación.

1.5. Propuesta didáctica

La propuesta didáctica se enfoca en la investigación orientada a la acción, a partir de una perspectiva interpretativa y crítica que permita transformar la práctica educativa. Mediante el fortalecimiento del aprendizaje autónomo y la argumentación oral en los educandos, se busca construir un pensamiento crítico. Para ello, se diseñó un modelo de análisis, que contiene las variables que permite comprobar si, a través de la práctica de la argumentación oral, los estudiantes universitarios construyen pensamiento crítico que les permita contar con un discurso mejor construido y fomente en ellos la participación activa en diferentes escenarios de argumentación jurídica. Esta se desarrolló mediante la ejecución de las diferentes temáticas de la asignatura, con el objetivo general de consolidar habilidades de lectura crítica que permiten integrar, estructurar, relacionar conceptos normativos y generar destrezas en el estudiante, para resolver problemas propios de la disciplina, conduciéndole al debate crítico argumentativo, producto de la labor de interpretación de las normas jurídicas, la jurisprudencia y doctrina.

1.6. Grupo focal

El grupo focal estuvo conformado por doce estudiantes, con edades que oscilaban entre los dieciocho y veinticinco años. Personas que, en su mayoría, poseen diferentes roles sociales y laborales.

Desde el desarrollo de la primera clase presencial, se expuso por parte de la docente, la intención de **fortalecer el aprendizaje autónomo y la competencia de argumentación oral en los educandos**, pretendiendo que, al finalizar el curso, contaran con la capacidad de construir argumentos razonables propios para presentarlos adecuadamente ante un auditorio. Se estudiaron los tipos de argumentos que permiten entender que, la acción de argumentar, es ejercitada de forma cotidiana, por parte de diferentes protagonistas y en múltiples escenarios. Estos toman fuerza, para hacer prevalecer los criterios o puntos de vista del agente emisor, sobre los de su receptor. Un buen argumento, debe direccionarse a convencer razonadamente o persuadir afectivamente, al receptor o conglomerado, acerca de la validez de su pensamiento o parecer. La argumentación, desarrolla competencias



lingüísticas, que conducen al fortalecimiento del *Ser*. De su estudio, análisis y desarrollo práctico, se determina que, la argumentación jurídica, se establece como un discurso justificativo de los jueces y de las razones que ofrecen, como fundamento o motivación de sus decisiones.

Se resaltó sobre la importancia de la brevedad y precisión de los argumentos o contraargumentos en los interrogatorios de parte y de testigos; se hizo énfasis en la tolerancia y el respeto por las diferencias, concretamente, en el no subestimar al oponente y el evitar la burla o los gritos para acallar al interlocutor. También se recordó la importancia de tener seguridad en sí mismo, el ser receptivo a la crítica y el escuchar al interlocutor; a su vez, se enfatizó sobre la conveniencia de articular la gesticulación con los sonidos, el hacer uso correcto del tono de voz, el utilizar la entonación y las pausas combinadas con ejercicios de respiración.

2. RESULTADOS

Tomando como derrotero la argumentación, se dio aplicación a la metodología de Investigación-Acción educativa, mediante el aprovechamiento de cada uno de sus procesos, seguido del *diseño* de la propuesta didáctica, para luego proceder a su *implementación*, a fin de *analizar* y *valorar* las acciones efectuadas.

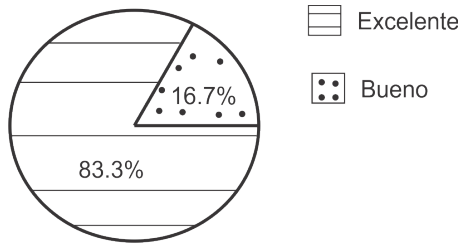
2.1. Encuesta diagnóstico

A través de la herramienta Google Drive, se realizó una encuesta *online*, que permitiera conocer el estado de desarrollo de las competencias de aprendizaje autónomo y argumentación oral de los estudiantes de la asignatura de Consultorio Jurídico Uno de la Escuela de Derecho UIS, después de implementar la simulación de las audiencias jurídicas presenciales. Para conocer la percepción de los estudiantes, acerca de la estrategia docente implementada, se realizó una encuesta a través de un formulario de Google drive <https://docs.google.com/forms/d/1Zgb1YV9avi3ZdW5hchO1MFAB3vdD1o-dSulvotMXKGM/edit>.

Respecto a la primera pregunta sobre si la apuesta educativa de incorporar Tecnologías de la Información y la Comunicación para fortalecer su aprendizaje autónomo, como estudiante del Curso de Consultorio Jurídico Uno de Derecho Privado, un 83.3% contestó que le pareció excelente y un 16.7% bueno.



Grafica 1. Resultado respuesta a pregunta apuesta educativa de incorporar Tecnologías de la Información y Comunicación para fortalecer su aprendizaje autónomo.



En la segunda pregunta: El uso de la herramienta tareas para subir actividades de procedimiento civil, tales como: subir demanda restitución inmueble arrendado; subir contestación demanda proceso de restitución inmueble arrendado; Espacio para admitir, inadmitir o rechazar la demanda de Restitución de Inmueble arrendado. Espacio para corregir la demanda de Restitución de Inmueble arrendado; , que fueron creadas para hacer uso de las TIC, como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje y a su vez contribuir desde el ejercicio de la académica al no uso del papel físico, le parecieron: un 100 % contesto que le pareció excelente.

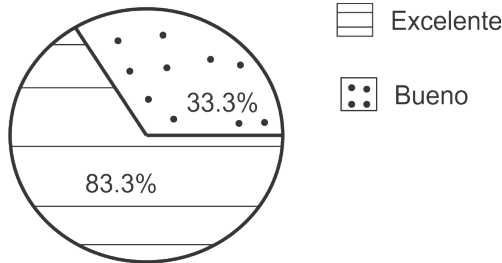
Grafica 2. Resultado respuesta a pregunta uso herramienta tareas, estudiante curso consultorio jurídico uno derecho privado.



Al tercer cuestionamiento respecto a: El uso de la herramienta “foros” de la Plataforma de Aprendizaje Moodle, denominadas: Foro Académico individual sobre el vídeo Simulación Audiencia Civil: Código General del Proceso-Escuela Rodrigo Lara Bonilla; Foro Académico para compartir experiencias de las audiencias de simulación ejecutadas por los estudiantes de Consultorio Jurídico Uno-Derecho Privado, le parecieron: un 66.7% contesto que le pareció excelente y un 33.3% bueno.

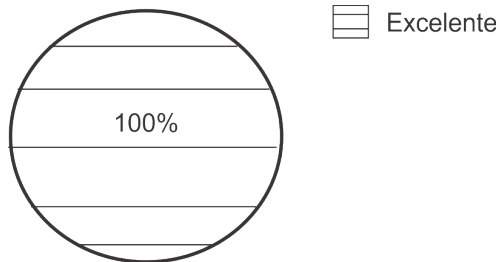


Grafica 3. Resultado respuesta a pregunta uso de la herramienta “foros” de la Plataforma de Aprendizaje Moodle.



En la cuarta pregunta sobre: El haber desempeñado el rol de protagonista en las audiencias de simulación de juicios orales, desarrolladas en la asignatura de Consultorio Jurídico Uno-Derecho Privado, 2.017-2, le pareció: un 100 % contesto que le pareció excelente.

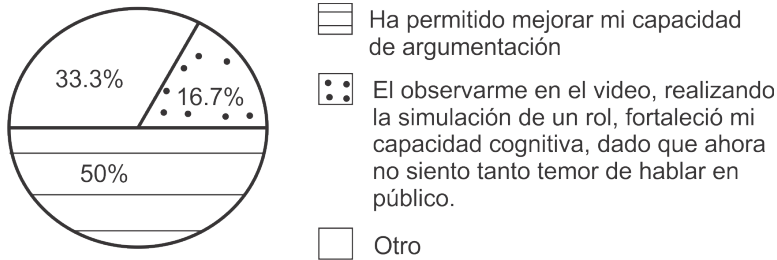
Gráfica 4. Resultado respuesta pregunta desempeño rol protagonista audiencias de simulación de juicios orales.



Y al quinto y último cuestionamiento sobre: Poder visualizar posteriormente los vídeos de las audiencias de simulación de juicios orales, desarrolladas en la asignatura de Consultorio Jurídico Uno-Derecho Privado, 2.017-2, donde los estudiantes fueron los principales protagonistas, entre ellos yo, me permitió: (por favor, conteste solo la opción de mayor relevancia para usted), un 50.% contesto que le permitió mejorara su capacidad de argumentación; el 16.7% señalo que, el observarse en el vídeo realizando la simulación de un rol jurídico, fortaleció su capacidad cognitiva al no sentir temor de hablar en público. El 33.3% restante, eligió la opción otros.



Gráfica 5. Resultado respuesta pregunta visualizar vídeos simulación de juicios orales protagonizados estudiantes curso de consultorio jurídico uno derecho privado.



A su vez, se desarrolló un foro académico asincrónico, donde los estudiantes presentaron sus observaciones personales respecto a la experiencia educativa, así:

En este espacio los discentes registraron sus experiencias, acerca del rol que desempeñaron en la simulación de las audiencias judiciales. Algunos ejemplos: “la experiencia fue fenomenal, ya que el uso de ciertas herramientas, y la instrucción de la docente fue de maravilla”; “fue una experiencia bastante enriquecedora, pues el acercamiento a la práctica y metodología implementada por el docente, permite al estudiante fortalecer el conocimiento y las capacidades para desenvolverse en el medio”; “fue un muy buen curso, nos permitió enfrentarnos al temor que nos dan las audiencias; fue un curso muy productivo, donde constantemente nos daban tareas que fortalecían nuestros roles como abogados, fue una experiencia enriquecedora”; “el implemento de las diferentes herramientas tecnológicas ciertamente contribuyó al aprendizaje y a un buen desarrollo de la materia, dado que el uso de la tecnología, resulta hoy por hoy imprescindible en la sociedad y la universidad se convierte en un espacio para aprovechar y hacer uso apropiado de estas”.

3. CONCLUSIONES

Implementar actividades prácticas de simulación de juicios orales presenciales, permitió a los estudiantes aprender a preparar una confrontación y refutar los contraargumentos. Por medio de la investigación y estudio de las temáticas socio jurídicas debatidas, se construyó pensamiento crítico jurídico, razonado y estructurado. Asimismo, permitió que los estudiantes experimentaran, por primera vez, el protagonismo principal de espacios jurídicos simulados, por lo cual afianzaron la destreza de hablar en público y fortalecieron sus competencias cognitivas, en busca de consolidar su pensamiento crítico. Como resultado del ejercicio didáctico, se reflejó que algunos estudiantes esgrimieron argumentos falaces con la intencionalidad de persuadir, como lo es la falacia ad hominem, tratando de atacar a la contraparte que presentó el argumento y no al argumento en sí. Estas simulaciones consiguen que el educando construya de la mano de su docente mediador, la forma correcta



de intervenir en las audiencias de un proceso civil judicial y conozca el funcionamiento del procedimiento. Agudiza su agilidad mental y autoevalúa sus conocimientos jurídicos

Para fortalecer la competencia de argumentación oral en los estudiantes, se requiere reforzar las competencias de lectura-escritura, que afiancen el léxico y enriquezcan su vocabulario técnico-jurídico, orientando a la construcción de argumentos razonables propios para exponerlos asertivamente ante un auditorio o estrado judicial, evidenciando, el pensamiento argumentativo, la apropiación de los conceptos y el uso de vocabulario técnico-jurídico. En consecuencia, esta propuesta didáctica se socializará con el colectivo docente para reflexionar sobre la importancia de innovar la práctica docente, mediante la implementación de actividades didácticas presenciales que fortalezcan las competencias cognitivas y sociales de los educandos, que les permitan dialogar, reflexionar y ser constructores de su propio conocimiento.

El estudiante actual exige del docente mediador, creatividad e innovación en las aulas de aprendizaje. Por ello, es necesario innovar las formas de enseñar y aprender habituales; permitiendo que el discente tenga un papel activo en el aula. Esta interesante actividad, quebranta el “formalismo” educativo y su tediosa rigidez. Es preciso entonces, crear espacios donde se alternen actividades. Por ejemplo: involucrar una actividad práctica con la realidad social. Que el estudiante se sienta motivado a ahondar en la construcción colectiva de conocimiento y en su aprendizaje.

Se materializa la incorporación de las TIC, en los procesos presenciales de aprendizaje y propende por la formación integral del estudiante de la Escuela de Derecho. Incorpora materiales de aprendizaje, que se caracterizan por su enfoque didáctico, que facilita su estudio, sin perder el rigor académico, ni la calidad educativa. Además su implementación, permite transformar e innovar la práctica docente, acrecentando la calidad de la enseñanza.

4. BIBLIOGRAFÍA

Documento *online*

AMAYA, G., *Aprendizaje Autónomo y Competencias*. Congreso Nacional de Pedagogía – Fundación CONACED– (2008). Recuperado de: http://www.konradlorenz.edu.co/images/stories/vice_academica/Aprendizaje_Autonomo_y_Competencias.pdf Ejemplos en [5].

FARRE, I., *Aportes para la Psicología*. Instituto Superior de Formación Docente N 808 sede 730. (2009). Recuperado de: <https://psicologiadelaprendizaje808.wikispaces.com/file/view/word-TP2estelacayuman-pdf.pdf> Ejemplos en [2].

GÓMEZ, G., *Investigación – Acción: Una Metodología del Docente para el Docente*. (2010) Recuperado de: http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.pdf Ejemplos en [9].

IRVING C. y CARL C., *Introducción a la Lógica*. México: Limusa. (2002). https://logicaformalunah.files.wordpress.com/2017/01/irving_m_copi_carl_cohen_introduccion_a_la_log.pdf. Ejemplos en [3].



MARQUÉS, G., *Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. (2007). Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/download/87133/112209> Ejemplos en [7].

OSORIO, O., *Ventajas y desventajas de la oralidad en la justicia colombiana. Caso Manizales*. Trabajo de grado (Pregrado en Derecho). Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Jurídicas. (2015). Recuperado de: repositorio institucional, Universidad de Manizales. <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2457>. Ejemplos en [1].

PEÑA, L., *La competencia oral y escrita en la educación superior*. (2008). Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf. Ejemplos en [8].

Seminario internacional sobre oralidad en justicia civil e implementación del Código General del Proceso, *Simulación de Audiencia Civil, Nuevo Código General del Proceso [Colombia]*. (2015) - Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=ym2_IW_opb4. Ejemplos en [6].

Libro

GARCÍA, P., *Lógica y Teoría de la Argumentación*. Primera edición. Publicaciones Universidad Industrial de Santander Colombia. (2009). Ejemplos en [4].



“ENFOQUE JURÍDICO”: LA UTILIZACIÓN DE LA RADIO UNIVERSITARIA ONLINE COMO HERRAMIENTA DOCENTE

Juan María MARTÍNEZ OTERO

*Profesor Ayudante Doctor de Derecho Administrativo
Universitat de València*

RESUMEN: Impartir asignaturas jurídicas en grados no conectados directamente con el Derecho –Medicina, Periodismo, Ingeniería o Arquitectura– resulta siempre un desafío. A las innegables dificultades de carácter objetivo –falta de contexto, desconocimiento del lenguaje propio de la disciplina, disparidad de las metodologías científicas, escasez de tiempo–, se añade normalmente un vago temor de los estudiantes hacia el mundo jurídico, que redundo no pocas veces en una inicial desmotivación. La presente comunicación tiene como objetivo compartir una experiencia docente desarrollada para superar estas barreras en la asignatura de Derecho en los Grados de Comunicación: la emisión con los alumnos y alumnas de un programa de radio *online* en la emisora universitaria, denominado *Enfoque Jurídico: el programa de Derecho de la Comunicación para Dummies*. Tras cuatro años de emisiones semanales, en las que han participado como contertulios casi cuatrocientos estudiantes, puede concluirse que los resultados docentes han sido muy satisfactorios. En las siguientes páginas se resumen las razones por las que se pensó poner en marcha el programa, su estructura básica, el sistema de evaluación del mismo, y los principales resultados de aprendizaje positivos que se derivaron del mismo. Y no sólo para los alumnos, sino también, y muy señaladamente, para el profesor.

PALABRAS CLAVE: Radio Universitaria, Grados no jurídicos, Derecho de la Comunicación, competencias transversales, motivación

1. INTRODUCCIÓN: EL RETO DE EXPLICAR DERECHO EN GRADOS NO JURÍDICOS

Explicar asignaturas jurídicas en Grados no conectados directamente con el mundo del Derecho plantea abundantes desafíos. Desafíos objetivos, en primer término. Normalmente, dichas asignaturas cuentan con un número de créditos reducido, en los que hay que comprimir el objeto propio de la asignatura –empresa ya de por sí difícil–, así como unas primeras lecciones introductorias imprescindibles, con las que se procura ofrecer al alumno siquiera unos conocimientos rudimentarios acerca de las fuentes del Derecho, los principios básicos del ordenamiento jurídico, la división de poderes, la planta judicial, la organización administrativa, etcétera. Además, debido a las diferentes metodologías de sus respectivos ámbitos profesionales, estos estudiantes de Periodismo, Medicina, Ingeniería o Arquitectura llegan a clase de Derecho con hábitos cognitivos y



metodológicos muy diferentes a los propios de la Ciencia Jurídica, lo que supone también un escollo objetivo para que interioricen los conceptos y sigan adecuadamente los razonamientos que se les presentan.

A estos desafíos objetivos se añaden otros de carácter más subjetivo o emocional. Quienes hemos dado clase durante años en carreras no jurídicas, conocemos de primera mano el habitual rechazo o prevención –por no decir sencillamente miedo– con que los alumnos y alumnas acuden a clase los primeros días, a “Derecho”, probablemente influidos por imágenes borrosas de juristas togados hablando un lenguaje críptico, trufado de latinajos, así como de vetustos y voluminosos manuales con títulos tan atractivos como: “Manual de Derecho Administrativo II”, “Instituciones de Derecho Romano”, o incluso “La enfiteusis o censo enfiteúutico”.

En pro de la justicia, es oportuno convenir que dichos desafíos o dificultades no se producen tan solo en una de las partes de la relación docente. En efecto, los profesores de Derecho también tenemos nuestras dificultades objetivas y subjetivas. En cuanto a las objetivas, resulta a veces difícil asumir el vocabulario y las problemáticas propias de las ramas del saber en las que damos clase, y en las cuales no tenemos una formación profunda y dilatada. Además, normalmente explicar una asignatura de Derecho en un grado no jurídico implica abordar en un solo curso multitud de cuestiones que afectan a muy diferentes ramas del ordenamiento, desafío que habitualmente no ha de afrontar el tradicional profesor de Derecho, que circunscribe sus explicaciones a asignaturas de la misma rama del Derecho o departamento. A título ejemplificativo, el profesor que explique Derecho de la Comunicación en el Grado de Periodismo, deberá abordar cuestiones propias de Teoría del Derecho (fuentes del Derecho), Derecho Constitucional (libertad de expresión, derecho a la información, recursos ante el Tribunal Constitucional), Derecho Civil (regulación civil del derecho al honor o a la intimidad), Derecho Administrativo (el régimen de licencias, infracciones y sanciones a los prestadores de servicios por incumplimiento de la normativa audiovisual), Derecho Mercantil (regulación de la publicidad, cuestiones de propiedad intelectual), Derecho Penal (injurias, calumnias)... Y eso sin ser exhaustivos. Por lo que se refiere a las dificultades subjetivas, y sin ánimo de caer en generalizaciones o caricaturas, el profesor de Derecho también puede dejarse llevar por idénticos prejuicios que sus alumnos, etiquetando o estereotipando a sus estudiantes conforme a los clichés que se aplican a los grados que estudian, y encontrando dificultad así para hablarles en la misma longitud de onda.

Este cúmulo de dificultades obliga a quienes impartimos asignaturas jurídicas en grados no conectados directamente con el Derecho o la Ciencia Política a hacer un esfuerzo suplementario en nuestra metodología docente, a fin de convertir dichas dificultades en una verdadera oportunidad de salir con los discentes de nuestra zona de confort y encontrar cauces idóneos para la transmisión de conocimientos y el fomento de hábitos y competencias.

La presente comunicación tiene como objeto transmitir una experiencia que, en este sentido, realicé durante cuatro cursos en la asignatura de Derecho de la Comunicación,



cursada por estudiantes de los grados de comunicación en la Universidad CEU-Cardenal Herrera: la conducción de un programa radiofónico semanal titulado “Enfoque Jurídico: el programa de Derecho de la Comunicación para *Dummies*”.

2. ENFOQUE JURÍDICO: EL PROGRAMA DE DERECHO DE LA COMUNICACIÓN PARA *DUMMIES*

2.1. La idea

Con la preocupación de encontrar prácticas que fueran a la vez atractivas y educativas para mis estudiantes, se me ocurrió organizar un programa semanal en Radio CEU, la radio universitaria de la Universidad, que emitía sus programas *online* en la dirección <https://www.uchceu.es/medios-ceu/radioceu>.

La idea surgió dándole vueltas a cómo superar las dificultades objetivas y subjetivas enumeradas en la introducción. Principalmente, me interesaba encontrar un formato de actividad práctica que no sólo acercara a los estudiantes al mundo del Derecho, sino que también acercase el Derecho al mundo de los estudiantes. En este caso, al mundo del periodismo, de la radio, del audiovisual. Así, la idea de organizar programas de radio sobre el contenido de la asignatura cumplía perfectamente ambos objetivos. Junto con ello, el programa tenía la virtud de ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias transversales muy necesarias en su área de especialización, como son las de hablar en público, documentarse en profundidad sobre diferentes temas que de entrada pueden resultarles ajenos, o explicar con lenguaje accesible al gran público cuestiones complejas. Por paradójico que pueda resultar, casi todos los alumnos de las carreras de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad tuvieron su primera experiencia directa en la radio en la asignatura de Derecho. (Bien es cierto que la misma se imparte en el segundo curso de las titulaciones, siendo el primer curso fundamentalmente teórico).

Más allá de todas estas ventajas, el formato de práctica también presentaba beneficios para mí, ayudándome a mejorar como docente en dichos grados: me permitía conocer de primera mano la experiencia de estar en un estudio de radio, emitiendo en directo; me familiarizaba con el argot propio de dichos ámbitos profesionales, lo que posteriormente enriquecía mis explicaciones de clase; y contribuía a que conociese a otros profesores de dichos grados –con los que normalmente no compartía espacios de la universidad al pertenecer a una facultad diferente–, lo que podría redundar en el establecimiento de lazos y el surgimiento de proyectos conjuntos, cosa que finalmente terminó sucediendo.

2.2. Contenido, estructura y desarrollo del programa

Una vez decidida la existencia del programa, había que perfilar su periodicidad, duración y estructura. Finalmente, los programas terminaron siendo semanales, emitiendo



dos programas consecutivos de media hora de duración. Como profesor, me encargaba de presentar y dirigir el programa, en el que cada semana me acompañaban dos grupos de alumnos. Si bien al principio mi idea fue la de seguir el programa desde la pecera de control y no participar en la emisión, dejando así todo el protagonismo a los estudiantes, los técnicos de la radio –también alumnos, por cierto–, me advirtieron de que dicha opción nos conduciría al caos: un programa de radio dirigido cada semana por un alumno o alumna diferente terminaría careciendo de la coherencia y seriedad mínima requerida por el medio radiofónico. Por el contrario, mantener siempre el mismo presentador facilitaba que la estructura del programa fuera siempre la misma, al tiempo que también me permitía conducir el programa hacia dónde resultaba más interesante desde un punto de vista jurídico, colmar silencios producidos por los nervios de los alumnos, o incluso evitar ataques de risa o actitudes infantiles en el plató –muchas de ellas, fruto de los nervios del directo. De modo que finalmente lo hicimos así: yo presentaba y conducía los programas; y en cada programa me acompañaba un grupo de tres o cuatro alumnos (cada programa, estudiantes diferentes), que se encargaban de preparar el contenido del mismo. Lo que sí hacían los alumnos era preparar la escaleta del programa, para los técnicos de control, así como seleccionar las canciones que iban a sonar de fondo durante el programa.

En cuanto a la temática, los alumnos podían hacer girar el programa en torno a cualquiera de los temas de la Guía Docente de la Asignatura. La segunda semana de clase cada grupo elegía un tema de acuerdo con sus preferencias, de forma que finalmente el programa de radio abordara, al menos una vez, todos los temas de la asignatura. A título ejemplificativo, tuvimos programas sobre la delincuencia en la Red, la propiedad intelectual y los derechos de autor, la intimidad de los famosos, la propia imagen en las redes sociales, la protección de los menores en el ámbito televisivo, o la publicidad engañosa.

En cuanto a la estructura, dividimos el programa en las siguientes secciones: Introducción teórica breve sobre el tema de la semana; entrevista; y debate de actualidad. En la introducción, y tras una presentación informal a cargo del conductor del programa, los alumnos hacían un repaso rápido sobre la legislación aplicable al tema de la semana, explicando sucintamente los principales interrogantes jurídicos que cada asunto suscitaba, y las respuestas del ordenamiento jurídico español. Tras esta introducción, tenía lugar la entrevista de la semana, espacio en que un invitado experto en la materia respondía a las preguntas de los alumnos. La entrevista se realizaba a la persona que los alumnos encontraban. La necesidad de contactar con algún profesional del mundo del Derecho, o periodista, publicitario o comunicador experto en cuestiones jurídicas, suponía siempre una pequeña dificultad para los estudiantes. En cualquier caso, dentro de las profesiones del ámbito periodístico es fundamental ser capaz de buscar fuentes personales solventes, de modo que la entrevista de Enfoque Jurídico era un ejercicio práctico inmejorable. Las entrevistas podían ser grabadas o en directo, bien mediante una llamada telefónica, bien contando con la presencia del invitado en los platós de la radio. La última sección era el debate de actualidad, para la cual los alumnos seleccionaban tres o cuatro noticias recientes que estuvie-



ran en relación con el objeto del programa. Al hilo de las mismas, el objetivo de esta última sección era mantener un coloquio animado sobre el tema de la semana, ya fuera la piratería en Internet, los límites de la libertad de expresión en Twitter, o los juicios paralelos en la opinión pública. Habitualmente, llegados a este punto del programa, los estudiantes ya estaban más relajados y participaban con mayor soltura.

2.3. Sistema de evaluación

La evaluación del programa se hizo siguiendo una rúbrica sencilla, consistente en cuatro ítems:

1) Preparación previa. Se evaluaba el trabajo de documentación previa, que debía ser entregado al profesor 24 horas antes de la emisión del programa.

2) La entrevista. Teniendo a la vista que no tiene el mismo valor entrevistar a un profesional cualificado y con experiencia que a un vecino o familiar cercano con conocimientos vagos sobre el objeto del programa, o a un profesor de la facultad (en este caso, por la falta de esfuerzo añadido que esto suponía), se otorgaba diferente nota en función de la idoneidad de la persona invitada. En este sentido, tuvimos de todo: desde entrevistas interesantísimas a jueces, abogados, magistrados o periodistas de gran experiencia y nivel; hasta entrevistas a compañeros de cursos superiores o primos estudiantes de los últimos cursos de Derecho –con futuros prometedores, pero presentes todavía en fase de aprendizaje.

3) Desarrollo del programa. En este apartado se enjuiciaba lo que sucedía en el plató: básicamente, la naturalidad de las intervenciones, la adecuación del tono adoptado, el empleo de terminología jurídica, etc. También se advertía a los alumnos de que debían participar todos, ya que siempre los más tímidos hacían lo posible por hablar poco, mientras que los más locuaces dejaban poco tiempo para los demás.

4) Interés de las noticias aportadas y de las posiciones del debate. El debate final, como se ha señalado, solía ser la parte más animada del programa. Ahora bien, la calidad del mismo era muy variable, en función de las noticias que los estudiantes habían seleccionado y de la preparación previa. En efecto, para mantener una conversación interesante, más allá de los lugares comunes, resulta preciso un estudio previo de las cuestiones, o incluso un reparto de roles para defender cada miembro del grupo una posición diferente o mantener un punto de vista alternativo. Estas cuestiones eran evaluadas en este apartado de la rúbrica.

2.4. Disponibilidad en Internet e impacto de los programas

Una vez grabados, los programas eran archivados bajo la etiqueta Enfoque Jurídico en un dominio web dependiente de Radio CEU, de forma que los estudiantes que querían podían escuchar su intervención, así como las de sus compañeros. Mi idea inicial era que los programas –que, como se ha comentado, cubrían todos los temas de la asignatura–



podieran ser empleados por los alumnos como material suplementario de la asignatura, o incluso como material de estudio y repaso. Lo cierto es que esta idea no tuvo mucho éxito, y he de reconocer que no tengo constancia de que los estudiantes acudieran a los mismos como material complementario de estudio de la asignatura.

Lo que sí sucedió, como es natural, es que los estudiantes –y algunos de sus familiares– se descargaron los programas en los que ellos habían participado, para escucharse y enseñarlo a conocidos.

Tampoco fue infrecuente que en los controles, además de los técnicos, hubiera cinco o seis compañeros y amigos de quienes esa semana hacían el programa, que acudían para apoyar a sus compañeros o para familiarizarse con el entorno de cara a aprender para su futuro programa.

3. CONCLUSIONES

La experiencia del programa de Radio Enfoque Jurídico fue positiva desde muchos puntos de vista.

En primer lugar, el programa incrementó significativamente la motivación de los alumnos matriculados en la asignatura, cuestión no menor en la medida en que sin interés –y sin un poco de cariño– el aprendizaje resulta más difícil. Además, pienso que Enfoque Jurídico también tuvo un efecto en los alumnos todavía no matriculados, diluyendo un poco ese miedo a la asignatura de Derecho entre los alumnos de los grados de Comunicación. En un campus relativamente pequeño, como el de la Universidad CEU-Cardenal Herrera, la noticia de que en Derecho de la Comunicación se hacía un programa ameno y divertido sobre cuestiones jurídicas se difundió rápido. Ello contribuyó a que esa barrera psicológica en relación con el Derecho, de la que hablábamos en la introducción, fuera un poco menos alta.

Más allá de este efecto puramente anímico o subjetivo, el tipo de competencias que los estudiantes tuvieron que desarrollar para preparar y celebrar el programa era muy adecuado. Al conocimiento suficiente de la normativa aplicable a cada cuestión se añadía la naturalidad en el discurso oral, el esfuerzo por explicar de manera amena y cercana conceptos algo difíciles, la necesidad de buscar fuentes personales interesantes que tuvieran algo que aportar, etc. A través del debate de actualidad, los estudiantes además aprendían que las cuestiones que abordábamos en clase, en la parte más teórica de la asignatura, no eran cuestiones puramente abstractas o académicas, sino que tenían aplicaciones prácticas muy concretas, y aparecían de manera constante en los medios de comunicación social y en el debate público.

El programa, como ya he tenido ocasión de subrayar, no sólo tuvo efectos positivos en los estudiantes, sino también y en no menor medida en el profesor. El hecho de presentar cada semana durante cuatro años una hora de programa radiofónico me aproximó a los



espacios profesionales para los que los alumnos se estaban preparando, me familiarizó con el argot propio de sus campos de conocimiento, y me ayudó a establecer lazos con otros profesores de dichos Grados, lo que nos permitió organizar actividades transversales con mayor valor añadido para los alumnos.

Un último elemento positivo a subrayar es la oportunidad de encuentro distendido con grupos de estudiantes reducidos que el programa propició. Esa ocasión de trato más cercano, en un espacio diferente al aula y en unas circunstancias peculiares, facilitó un mayor conocimiento mutuo entre los estudiantes y el profesor, lo que sin duda contribuyó a crear un clima de confianza mutua que redundó positivamente en el proceso de aprendizaje.

Quizá una asignatura que nos quedó pendiente fue la de dar mayor difusión a los programas –sobre todo aquellos en los que contamos con personas entrevistadas de gran interés–, así como la de buscar una fórmula para hacer de los programas disponibles en Internet un material más útil para los estudiantes. Junto con ello, también es preciso reconocer que la eficacia pedagógica de organizar tan solo un programa es discreta. Lo ideal hubiera sido que cada grupo pudiera haber protagonizado cinco o seis programas, a fin de desarrollar y afianzar mejor las competencias que el programa pretendía enseñar. En cualquier caso, dicha posibilidad no pasa por ser un *desiderátum* o una bonita utopía, debido a las inevitables restricciones de carácter temporal y material que imponen los planes de estudios, las diferentes obligaciones del profesor, y los medios técnicos a nuestra disposición.

Es posible que esta experiencia docente no sea trasladable con todos sus efectos positivos a la asignatura de Derecho de otros grados o a otras universidades, donde quizá el acceso a la radio universitaria no es tan sencillo. En cualquier caso, pienso que sí son extrapolables las reflexiones hechas en la introducción, así como el intento de buscar lugares de encuentro a medio camino entre el Derecho y la rama del saber de la que se trate, a fin de hacer de nuestra asignatura un desafío curioso e interesante, tanto para los alumnos como para nosotros mismos, los profesores.

Termino estas líneas trayendo a mi memoria las caras de emoción de tantísimas alumnas y alumnos durante la emisión de Enfoque Jurídico durante esos cuatro años –emociones que van del miedo escénico al orgullo, de la ilusión a los nervios, de la preocupación a la confianza–, así como las frases más repetidas al finalizar el programa: “Se nos ha pasado volando. Hemos disfrutado un montón... ¿Podremos repetir otro día?” Más allá de acreditaciones, certificados, publicaciones y sexenios, estoy convencido de que son estos rostros y estas frases las que hacen de nuestro trabajo docente algo verdaderamente apasionante, único y, me gusta pensar, insustituible.



INTRODUCIENDO YOUTUBE EN EL ÁMBITO
EDUCATIVO-UNIVERSITARIO: *VIDEO-BRIEFING* PARA
COMPRENDER EL DERECHO DEL TRABAJO, EL DERECHO
SINDICAL Y EL DERECHO PROCESAL LABORAL

Amanda MORENO SOLANA
Daniel PÉREZ DEL PRADO

*Profesores de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.
Universidad Carlos III de Madrid*

RESUMEN: YouTube se ha convertido en la red social por excelencia para compartir videos. En este contexto han aparecido los “YouTubers”, que son personas que comunican experiencias, conocimientos, situaciones divertidas, alcanzando un alto grado de impacto. Su potencial es tal, que su utilización ha alcanzado incluso al ámbito docente (véase como ejemplo el caso del profesor David Calle que fue finalista del Global Teacher Prize 2017). Ante esta nueva realidad, la introducción de una nueva metodología docente consistente en la realización de videos con ideas y conceptos básicos o de videotutoriales, podían ser una nueva manera de enseñar el Derecho del Trabajo. Con esta idea, se ha llevado a cabo, en el curso 2017/2018, un proyecto de innovación docente, que se configura como el objeto de la presente comunicación.

PALABRAS CLAVE: YouTube, Redes Sociales, Derecho del Trabajo, Docencia, Universidad.

1. INTRODUCCIÓN

La utilización de las redes sociales como herramienta docente es una metodología muy incipiente, si bien se han demostrado efectos positivos en el plano educativo, favoreciendo la participación de los estudiantes en clase y mejorando los resultados al final del curso¹. En el concreto ámbito universitario las experiencias de este tipo

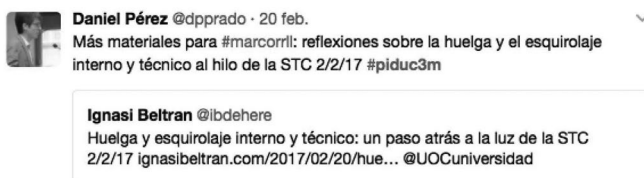
1 ROMERO LÓPEZ, S.: *Redes Sociales de Refuerzo Positivo: Interacciones Sociales Online para Medir, Analizar y Mejorar Resultados Académicos*, Universidad Castilla-La Mancha [en línea], 2016. Disponible en: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/10931> (Consulta: 12/3/2018). En este mismo orden de cosas, recientemente el profesor David Calle fue finalista del Global Teacher Prize 2017, precisamente por utilizar YouTube como herramienta para la enseñanza no universitaria. Puede consultarse la noticia aquí: <http://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-canadiense-maggie-macdonnell-gana-global-teacher-prize-espanol-david-calle-queda-finalistas-20170319162057.html> y su canal YouTube aquí: <https://www.youtube.com/user/davidcpv>.



son escasas², prácticamente nulas en el caso particular del Derecho del Trabajo³. Ello resulta paradójico si se tiene en cuenta que la materia es muy propicia, dadas sus evidentes conexiones con la realidad social, y que sí se ha desarrollado por parte de la doctrina una importante presencia en las redes sociales que, sin embargo, se ha orientado más a la investigación y la divulgación⁴.

En concreto, solo algunos de los profesores del área de Derecho del Trabajo de la Universidad Carlos III de Madrid, centro en el que se desarrolló el proyecto que aquí se aborda, habían empleado redes sociales, en concreto Twitter, como herramienta de enseñanza, también en el marco de otro proyecto de innovación docente⁵. Sin embargo, el uso de YouTube había sido más limitado, centrándose en la proyección testimonial de algún video al hilo de las explicaciones teóricas o en las clases prácticas. De hecho, ni las guías docentes, ni las fichas REINA contemplaban esta red social como fuente de información, ni siquiera determinados videos como referencia.

Imagen del Proyecto de Innovación Docente “Twitter como herramienta docente”.



- 2 MUÑOZ PRIETO, M. M. *et al.*: *La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo*, Escuela Abierta, núm. 16, 2013, pp. 91-104. Disponible en: http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea16_pdf/redes%2091-104.pdf (Consulta: 12/3/2018). ROMÁN SAN MIGUEL, A.: *Redes sociales y docencia en Tercer Ciclo*, Historia y Comunicación Social, 751, Vol. 18, No Esp. Octubre, 2013, pp. 751-760. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31706/44005-67259-3-PB.pdf?sequence=1> (Consulta: 12/3/2018).
- 3 NIETO ROJAS, P.: *La utilización de twitter como herramienta docente: su aplicación al Grado de Relaciones Laborales y Empleo*, Lan harremanak: Revista de relaciones laborales, núm. 37 (Extra), 2017 (Ejemplar dedicado a: Innovación educativa en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos), págs. 51-66. Disponible en: http://www.ehu.es/ojs/index.php/Lan_Harremanak/article/view/18417. (Consulta: 12/3/2018). En este trabajo se explica el proyecto de innovación docente desarrollado por la autora y Daniel Pérez del Prado acerca del uso de esta red social como herramienta docente. Véase Resolución de la 14ª Convocatoria de Apoyo a Experiencias de Innovación docente de la Universidad Carlos III de Madrid. Curso 2016/2017. <https://www.uc3m.es/ss/Satellite/UC3MDigital/es/TextoMixta/1371225380540/> (Consulta: 12/3/2018)
- 4 La única excepción (al menos conocida) sería la del profesor Eduardo Rojo, catedrático de Derecho del Trabajo y de la SS de la UAB, que sí ha empleado las redes sociales como herramienta docente, si bien parece que lo ha hecho con carácter más bien informal y a título personal.
- 5 Véase nota 3.



Así las cosas, uno de los primeros objetivos era propiciar que este tipo de herramientas alcanzara naturaleza estable y formal y se suministrara a los alumnos como un material y herramienta docente más. Su aprobación como proyecto de innovación docente⁶ ha permitido que esta experiencia pionera en esta rama del Derecho, al gozar de apoyo institucional, haya podido ser incluida formalmente en la guía docente y desarrollada y coordinada entre diversos profesores del área, asignaturas y grados. Además, este proyecto de innovación docente fue catalogado por la Comisión Evaluadora de la Universidad Carlos III como proyecto de Tipo A, lo que significa que es un “Proyecto Imaginativo que introduce una innovación de mayor envergadura”.

En segundo lugar, también se perseguía obtener un mejor aprovechamiento del enorme caudal de información que YouTube contiene, mostrando a los alumnos que también pueden emplear esta herramienta para aprender (de una forma más “natural” o usual para su generación), pero teniendo la precaución de, como en cualquier otro contexto, evaluar de forma minuciosa las fuentes.

En tercer lugar, también se pretendía aprovechar el “tirón” que actualmente YouTube tiene con carácter general y en particular en el segmento de edad al que pertenece el alumnado. En efecto, YouTube se ha convertido en la red social por excelencia para compartir videos y los llamados “YouTubers”, que son personas que comunican experiencias, conocimientos, situaciones divertidas, alcanzando un alto grado de impacto, se han constituido en auténticos “influencers”, esto es, sujetos que marcan cual es la tendencia, qué es o no importante o lo que está de moda. Con este proyecto los alumnos tenían la oportunidad de ver quiénes son los “influencers” del Derecho del Trabajo e, incluso, tratar de convertirse en uno de ellos.

Precisamente una de las grandes aportaciones de YouTube ha sido que cualquiera pueda tener su propio canal de TV y, además, completamente gratis. Es tan simple como crear una cuenta en YouTube. Los demás usuarios, alumnos y externos, podrán encontrar estos vídeos principalmente a través de Google, el buscador propio de YouTube o directorio de canales de YouTube, donde pueden navegar por temáticas (música, entretenimiento, belleza y moda, ciencia y educación, etc.).

Esto nos lleva precisamente al último de los objetivos. En YouTube los usuarios pueden interactuar, pueden valorar pulsando “me gusta” o “no me gusta”, pueden compartir los vídeos, comentarlos y pueden suscribirse a un canal de otro usuario, lo que sería equivalente, por ejemplo, a seguir a otro usuario en Twitter, ya que una vez suscritos verán las novedades de los canales a los que se han suscrito cada vez que entren en YouTube. A través del proyecto también se pretendía crear una gran red de contenidos en Derecho del Traba-

6 Resolución de la 15ª Convocatoria de Apoyo a Experiencias de Innovación docente de la Universidad Carlos III de Madrid. Curso 2017/2018. <https://www.uc3m.es/ss/Satellite/UC3MDigital/es/Texto-Mixta/1371232875597/> (Consulta: 12/3/2018).



jo, a través de la cual el alumnado pudiera no solamente compartir los contenidos que van analizando y estudiando, sino evaluar su propio trabajo y el de los demás.

Junto a estos objetivos generales, también se plantearon los siguientes de índole particular: 1) captar la atención de los alumnos para explicar los temas que ciertamente son complejos, 2) que resulte atractivo el estudio de la materia, recordando las imágenes y los comentarios de los video, 3) desarrollar la creatividad de los alumnos, pues en su realidad laboral se van a encontrar con la necesidad de desarrollar su trabajo bajo parámetros nuevos y circunstancias que cambian constantemente, 4) que pierdan el miedo a hablar ante la cámara, desarrollando las habilidades concernientes a hablar en público.

Sobre estas bases se desarrolló el proyecto que aquí se presenta y cuyo principal contenido pasamos a detallar en las páginas que siguen.

2. DESARROLLO DEL PROYECTO

2.1. Preparación y puesta en práctica

Para la puesta en práctica del proyecto, se informó a los alumnos, al principio del curso de en qué consistía y cómo se incardinaba en el conjunto del curso. En relación a lo primero, además de la oportuna explicación en clase acerca del contenido del proyecto, objetivos y concretas tareas a realizar, se les aportó como material adicional una pequeña guía con sugerencias para su preparación⁷. En relación a lo segundo, la correcta realización de los vídeos llevaba aparejado la consecución de un determinada parte (en torno al 15%) de la calificación final de las actividades prácticas⁸. Al ser parte de su nota final, estas reglas fueron introducidas también en la guía docente del curso.

7 Véase el anexo.

8 Véase también el anexo.



Imágenes de cada uno de los canales abiertos por los profesores que han realizado la innovación docente y que han servido para agregar y compartir los vídeos de los alumnos



El alumnado debía trabajar en grupos de 3-4 estudiantes y preparar uno o dos videos relacionados con las actividades teóricas y prácticas⁹. Aunque se les advertía que la duración máxima de los videos no debía superar los cuatro minutos, se han permitido duraciones su-

9 En el caso de la asignatura “Labour Law and Social Security”, del Grado de Administración y Dirección de empresas, por la propia configuración del curso, los alumnos tuvieron que elegir una de estas dos opciones.



periores. A partir de ese momento, los participantes debían desarrollar dos tipos de tareas, una de carácter técnico y otra de índole académica.

Por lo que hace a la primera, uno de los pasos iniciales es precisamente la preparación de su propio canal. El funcionamiento de YouTube es realmente muy sencillo a este respecto, ya que funciona como un simple servicio en la nube, similar a drive o Dropbox, que permite, una vez creado el canal, subir los vídeos en prácticamente cualquier formato. Para ello, simplemente es necesario darse de alta con un correo de Gmail, creando su propia contraseña de acceso. A partir de ahí, el resto de la configuración de la cuenta es incluso más sencilla: añadir imagen de perfil, de escritorio, suscribirse a otros canales (incluido el del profesor), etc.¹⁰.

A continuación, se hacía preciso elaborar el propio video. Aquí es donde el estudio del tema de que se trate juega un papel central, pues cuanto más preparado, en mejores condiciones se está para elaborar el contenido y estructura del video y planificar su grabación. Sobre este aspecto nos detendremos más adelante. Permaneciendo por ahora en las cuestiones técnicas, lo cierto es que los videos elaborados por los alumnos participantes de este proyecto podrían agruparse en torno a dos grandes categorías.

De una parte, los videos grabados en directo. Esta era la idea original del proyecto, por ser la versión más próxima a lo que hacen los youtubers profesionales. Consiste precisamente en que uno o varios alumnos sean grabados explicando el tema o actividad práctica de que se trate. Los requisitos técnicos no son muy elevados o sofisticados. Basta con un equipo tan simple como un Smartphone que soporte vídeo en HD, como un iPhone 4/5, o superior o un Samsung Galaxy S II/III/ IV o superior, o cualquier Smartphone que permita la grabación de vídeos; y un software para la edición como lo pueden ser iMovie¹¹ (Mac) o Movie Maker¹² (Windows), que además son gratuitos.

De otra, los videos grabados a través de algún tipo de plataforma o programa. El propio proyecto preveía la posibilidad de que se pudieran plantear grabaciones de pantalla, como los vídeo-tutoriales, a través de la gama de opciones disponibles, como CamStudio¹³ o Screener¹⁴ en el ámbito del software gratuito. Sin embargo, una buena parte de los alumnos han ido más allá y a través de la utilización de otros softwares para la autoedición

10 Para más información, véase https://support.google.com/youtube/answer/6060318?hl=es-419&ref_topic=16549

11 <https://www.apple.com/es/ilife/imovie/>

12 <http://windows.microsoft.com/es-es/windows-live/movie-maker-get-started>

13 <http://camstudio.org/>

14 <http://www.screenr.com/>



de video, como Powtoon¹⁵, Explee¹⁶ o Raw Shorts¹⁷, han creado narraciones mucho más elaboradas y más plásticas desde un punto de vista estético. Estas plataformas *online* permiten combinar imágenes y sonido para crear una historia y que, en el caso del proyecto, los alumnos han empleado para ilustrar sus explicaciones.

Una vez editado el video, siguiendo el procedimiento que se estimase oportuno, y después de ser revisado por el profesor, los alumnos procedían a su publicación en YouTube. A este respecto, había que tener en cuenta que los videos pueden ser públicos o privados y pueden agruparse por secciones (serían algo así como por etiquetas) y listas de reproducción, lo que resultaba útil no solamente a efectos de clasificación temática, sino para la configuración de toda una red de videos sobre Derecho del Trabajo. En concreto, se pidió a los alumnos que publicaran el video en abierto, preferiblemente con licencia creative commons, y haciendo referencia a todas las fuentes y medios empleados.

En lo que respecta al plano académico o docente, ya hemos advertido que el momento clave en cuanto al aprendizaje del alumnado es el inmediatamente anterior a la elaboración del video, pues deben dominar la materia de que se trate para poder crear el mejor video posible, claro en cuanto a sus contenidos, didáctico y ajustado al tiempo imprescindible. Por si todo esto fuera poco, como ya se advirtió, antes de la publicación los videos habían de pasar por el filtro del profesor. Cualquier problema de contenido podía dar al traste con el trabajo realizado, pues obligaba a cambiar el video en todo o en parte. Pero estos no son los únicos incentivos para preparar bien el contenido. Aún resta un elemento adicional de control que incentiva que el alumno procure dominar bien la materia antes de grabar el video, que es el propio escrutinio de los compañeros o de cualquier otro sujeto que pudiera tener acceso a él a través de YouTube. Adicionalmente, los videos han sido empleados por los profesores en las clases, por lo que al “escrutinio digital”, se sumaba el analógico derivado de su visionado por el conjunto de la clase.

En relación con esto último, este entramado de relaciones, en la propia red social y al margen de ella, permite que se fijen los contenidos, no solamente para el grupo o grupos que cada semana preparen el video, sino para el conjunto de la clase, que tenían a su disposición en formato imagen un esquema digital de los principales conceptos a aprender en cada tema en el que estaba dividido el curso y en cada taller o caso práctico que se realizaba. Desde este punto de vista, a través de este proyecto el alumnado colabora colectivamente para conformar materiales de estudio en formato digital que les sean útiles de cara a la evaluación final de la asignatura.

15 <https://www.powtoon.com/home/>

16 <https://explee.com>

17 <https://www.rawshorts.com>



De otra parte, como venimos mencionando, los alumnos han podido elaborar dos tipos de videos en atención a su contenido. De una parte, lo que hemos denominado “video-briefing”, es decir, la realización de un video resume de cada uno de los temas que componen el programa del curso, de tal forma que pudieran ser empleados al inicio o al final de las clases teóricas y como material de repaso. Por otro lado, los llamados “videotutoriales” para las actividades prácticas (casos y talleres), de modo que el grupo encargado pueda explicar a sus compañeros cómo hacer la actividad, el supuesto de hecho, las orientaciones en la resolución del caso a través de pistas, la provisión de fuentes de información o guías de elaboración, pero sin dar la solución definitiva y completa.

2.2. Principales resultados

Por lo que respecta a los resultados, hemos de destacar que el grado de seguimiento en los grupos en que se ha implantado de forma opcional ha sido muy elevado, superando el 90%. Además, los alumnos han mostrado un gran interés, lo que se ha reflejado en contenidos con un bajo número de errores desde el plano teórico, una alta calidad técnica en cuanto a la forma, y formatos muy imaginativos, en lo que hace al guion de los vídeos. La tarea les ha resultado amena y llamativa, lo que se ha traducido en un mayor esfuerzo y, lo que es más importante, una mejor aprehensión de los conocimientos.

Por lo que hace al rendimiento académico y el grado de satisfacción del alumnado, aunque se trata de una iniciativa pionera, lo que nos impide compararla con ediciones anteriores, lo cierto es que los alumnos que han seguido el proyecto han alcanzado notas muy por encima de la media (9 sobre 10 en la mayor parte de los casos) para las actividades prácticas. Asimismo, las asignaturas incluidas en el proyecto han recibido valoraciones por parte de los alumnos por encima de otras similares y, en todo caso, por encima de 4 sobre 5.

Al margen de lo anterior, los vídeos elaborados por el alumnado han sido empleados como material docente por otros profesores no involucrados en el proyecto, a modo de introducciones, resúmenes al final de las sesiones, para encuadrar la explicación de determinadas instituciones o problemas jurídicos, etc.

Pero, sin lugar a dudas, el principal de los resultados es el conjunto de los materiales que ya están disponibles en YouTube. El objeto del presente trabajo nos impide referirnos a todos y cada uno de ellos, pero sí que podemos, al menos, analizar las principales categorías que han aparecido. En primer lugar, dentro de lo que anteriormente hemos llamado “vídeos grabados en directo”, encontramos dos categorías diferenciadas. De una parte, la clásica, más próxima al modo “youtuber” donde aparece la imagen de los propios alumnos explicando la concurrencia de convenios o la modalidad procesal especial de clasificación profesional o vacaciones¹⁸. De otra, los videos de manos y dibujos, que de una forma sen-

18 <https://www.youtube.com/watch?v=DwtuWXdf7OI&index=12&list=PLminR8JzqOs85dpxWy1BJFXFIowWFG39P>



cilla y minimalista han transmitido todo tipo de contenidos, como la jornada, el salario, los tipos de contratos en versión inglesa¹⁹, o en castellano, han desarrollado temas como el modelo español de representatividad²⁰ o han ayudado a la elaboración de talleres como la redacción de una demanda²¹.

Esta última modalidad tiene una versión en formato “video grabado con plataforma”, en el que la idea es similar, pero el formato es completamente digital. En este caso, las manos que aparecen en el video no muestran tanto imágenes, como escriben y describen conceptos, ideas y esquemas Tal es el caso, por ejemplo de la explicación del modelo español de representatividad o los tipos y efectos de la huelga, o los derechos fundamentales en las relaciones laborales²².

Dentro completamente de este segundo grupo, encontramos otras variantes: los que emplean personajes para describir los problemas que deben resolver en los casos prácticos²³, para explicar la teoría, incluso incluyendo noticias de periódico o de televisión referidas a realidades sociales que permiten un mejor entendimiento de la materia²⁴, los que mezclan dibujos, escrituras y esquemas²⁵, o combinando la pizarra con recortes y manos²⁶. Los más creativos han llegado incluso a emplear personajes de películas o series

19 https://www.youtube.com/watch?v=b_o0KZBYiZc&list=PL_CUakUBJByh1pQU7U5eoiYvW5QzbS5oB

20 <https://www.youtube.com/watch?v=wVypiWeq23Q&list=LLbWnbK055uhncMugGgHDjog&index=13>

21 https://www.youtube.com/watch?v=kwlehImJQ8I&index=4&list=PLminR8JzqOs8woj1DXkPiRxxvPvqIwaHz_

22 En la versión española: <https://www.youtube.com/watch?v=Qv2esAKtigs&index=1&list=PLminR8JzqOs85dpxWy1BJFXFlowWFG39P>; <https://www.youtube.com/watch?v=rhv5Bmxearo&list=LLbWnbK055uhncMugGgHDjog&index=8>

En la versión inglesa: https://www.youtube.com/watch?v=-IrrKNvF9Rc&list=PL_CUakUBJByh1pQU7U5eoiYvW5QzbS5oB&index=3

23 https://www.youtube.com/watch?v=tsUHZe6eV04&list=PL_CUakUBJByigCMMbudLWf5NqzZIEKY_j&index=2

24 En la versión española: <https://www.youtube.com/watch?v=AkBoHsDVTw4&index=9&list=LLbWnbK055uhncMugGgHDjog>

En la versión inglesa: https://www.youtube.com/watch?v=eyhtadGHPWs&index=7&list=PL_CUakUBJByh1pQU7U5eoiYvW5QzbS5oB

25 https://www.youtube.com/watch?v=JdX7g-SKJuw&index=9&list=PL_CUakUBJByh1pQU7U5eoiYvW5QzbS5oB

26 https://www.youtube.com/watch?v=p18uj2GLw6s&list=PL_CUakUBJByh1pQU7U5eoiYvW5QzbS5oB&index=11



de televisión²⁷ o imágenes de cine clásico relacionadas con el mundo del trabajo²⁸. Por último, algunos otros han optado por mezclar imágenes reales filmadas por ellos mismos con slides de PowerPoint²⁹.

Como se puede observar, hay una variedad de tipos de video que se dejaron a la creatividad de los propios alumnos, siendo sorprendente el resultado obtenido en la mayoría de los casos. Y es que no podemos dejar de destacar, que las nuevas generaciones de alumnos y alumnas son plenamente digitales, por lo que el empleo de este tipo de herramientas les es mucho más natural, lo que facilita su aprendizaje. Frente a los materiales tradicionales o analógicos de generaciones precedentes, el presente proyecto nos ha permitido observar que el aprendizaje es mucho más rápido y ameno y que se logra una mayor involucración del alumnado cuando se emplean herramientas digitales con las que ellos están familiarizados. Aunque no parece que la imagen y el sonido vaya a excluir o expulsar a la palabra escrita, lo cierto es que se trata de un complemento imprescindible que, gracias a herramientas como YouTube, puede emplearse cuantas veces se desee, a la vez que se facilita la incorporación del alumnado a su propio proceso de aprendizaje.

3. CONCLUSIONES

En la enseñanza y el aprendizaje del Derecho se persigue que el alumnado alcance capacidades, competencias y habilidades para el desarrollo de su labor profesional. No sólo son necesarios unos contenidos esenciales, sino que se requieren de una serie de destrezas, herramientas e instrumentos que harán posible su trabajo (la oratoria, la expresión escrita, la síntesis, el trato con las personas, la habilidad de recomponer y reestructurar pensamientos que se adapten a nuevas circunstancias, el uso de medios tecnológicos...etc.). Todo ello hace necesaria la incorporación al sistema educativo de las TIC 's (Tecnologías para la información y el conocimiento)³⁰.

27 <https://www.youtube.com/watch?v=MECzIgbQN1k&index=1&list=LLbWnbK055uhncMugGgHDjog>

28 https://www.youtube.com/watch?v=xqkH3vl9tZM&list=PL_CUakUBJByh1pQU7U5eoiYvW5QzbS5oB&index=12

29 https://www.youtube.com/watch?v=-eQXICpJbQQ&index=5&list=PL_CUakUBJByh1pQU7U5eoiYvW5QzbS5oB

30 GARRIDO CARRILLO, F. J.: Las nuevas tecnologías en la enseñanza del derecho en el paradigma del aprendizaje por competencias, en Pólemos, Portal Jurídico Interdisciplinario, <http://polemos.pe/2151/> (Consulta 15/04/2018).



Las nuevas realidades sociales y profesionales exigen que el docente no sea un mero transmisor de contenidos y que sea preciso establecer una enseñanza centrada en el alumno, en su autonomía y en su capacidad para valorar distintas alternativas, para construir su propio aprendizaje, partiendo del conocimiento que ya tiene. El alumno debe adquirir el saber, pero también el saber hacer. Habría que combinar, de forma meditada y tratando de lograr un justo equilibrio, las tradicionales técnicas docentes con otras más novedosas basadas en el aprendizaje activo (aprender haciendo) para fomentar la participación del estudiante³¹. El principio básico es que los alumnos son protagonistas de su propio proceso educativo (lo que implica un mayor esfuerzo intelectual y una mayor libertad) y asumen la responsabilidad de aprender descubriendo, y la necesidad de seguir aprendiendo, lo que conlleva un aprendizaje significativo y de mayor calidad. Según este planteamiento, el papel del profesor cambia, orientando el desarrollo intelectual de los estudiantes, organizando el material, proponiendo objetivos y problemas, corrigiendo errores, estimulando el debate y evaluando constantemente el proceso, en definitiva, proporcionando los recursos necesarios para que el alumno construya su conocimiento. Para ello no solo debe cambiar de actitud y mentalidad el docente, sino también el alumno que ha de estar dispuesto a dirigir su aprendizaje y a construir su conocimiento³².

Y esto es lo que hemos intentando implementar con nuestro proyecto de innovación docente, donde hemos conseguido alcanzar, sino todos, algunos de los objetivos que se van imponiendo con las nuevas metodologías de enseñanza. En este sentido:

- Hemos combinado las técnicas docentes tradicionales (clases magistrales y casos prácticos tradicionales), con el aprendizaje activo (elaboración por parte de los alumnos de videos que permiten, por un lado, introducir el contenido de las clases magistrales y, por otro, preparación previa de los casos/talleres y transmisión de los hechos y las orientaciones para su resolución a través de videos).
- Los profesores hemos proporcionado los recursos necesarios, y los alumnos los han analizado, sistematizado, y esquematizado, con el objetivo de plasmar en videos los conceptos más importantes de cada materia analizada. Ellos han visto cómo los videos largos aburren y los cortos atraen y mantienen nuestra concentración.
- Han avanzado en el desarrollo de la oratoria, tan importante en la profesión de abogado.
- Han aprendido a manejar YouTube más allá del nivel de usuario básico, a abrir canales de información y establecer contenidos que se pueden y no se pueden colgar.

31 LÓPEZ NOGUERO, F.: Metodología participativa en la enseñanza universitaria. Madrid: Narcea Ediciones, 2007.

32 DÁVILA ESPINOSA, S.: *El aprendizaje significativo. Esa extraña expresión (utilizada por todos y comprendida por pocos)*, en Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, núm. 9, 2000.



- Muchos de ellos han aprendido a hacer vídeos y editarlos, por lo que han tenido que manejar programas de edición, así que, además de derecho laboral, han desarrollado otras muchas competencias que van a serles muy útiles en el desarrollo de su vida profesional.

4. BIBLIOGRAFÍA

DÁVILA ESPINOSA, S.: *El aprendizaje significativo. Esa extraña expresión (utilizada por todos y comprendida por pocos)*, en Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, núm. 9, 2000.

LÓPEZ NOGUERO, F.: *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea Ediciones, 2007.

GARRIDO CARRILLO, F. J.: Las nuevas tecnologías en la enseñanza del derecho en el paradigma del aprendizaje por competencias, en Pólemos, Portal Jurídico Interdisciplinario, <http://polemos.pe/2151/>

NIETO ROJAS, P.: *La utilización de twitter como herramienta docente: su aplicación al Grado de Relaciones Laborales y Empleo*, Lan harremanak: Revista de relaciones laborales, núm. 37 (Extra), 2017 (Ejemplar dedicado a: Innovación educativa en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos), págs. 51-66. Disponible en: http://www.ehu.es/ojs/index.php/Lan_Harremanak/article/view/18417

MUÑOZ PRIETO, M. M. *et al.*: *La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo*, Escuela Abierta, núm. 16, 2013, pp. 91-104. Disponible en: http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea16_pdf/redes%2091-104.pdf

ROMÁN SAN MIGUEL, A.: *Redes sociales y docencia en Tercer Ciclo*, Historia y Comunicación Social, 751, Vol. 18, No Esp. Octubre, 2013, pp. 751-760. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31706/44005-67259-3-PB.pdf?sequence=1>

ROMERO LÓPEZ, S.: *Redes Sociales de Refuerzo Positivo: Interacciones Sociales Online para Medir, Analizar y Mejorar Resultados Académicos*, Universidad Castilla-La Mancha [en línea], 2016. Disponible en: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/10931>

5. ANEXO: MATERIALES EMPLEADOS O RELACIONADOS CON EN EL PROYECTO

Canales de YOUTUBE de los profesores que han realizado la Innovación docente:

- Para la asignatura Derecho Sindical y Procedimientos Laborales: Canal: Derecho del Trabajo. Nuevas formas de aprendizaje

https://www.youtube.com/channel/UCbWnbK055uhncMugGgHDjog/featured?disable_polymer=1



- Para la asignatura Labor Law and Social Security: Canal: Youtubers of labor law
https://www.youtube.com/channel/UCw_syVgr5GiTb60937804rw/featured

Guía con sugerencias para la preparación



“Youtubers” – Teaching Innovation Project

Some ideas concerning the project

- In groups: two or three students as maximum.
- You have to create your own Youtube channel.
- You must subscribe to professor and other students' channel.
- Regarding your videos:
 - 3-4 minutes, no more.
 - Do not publish your video before being accepted by the teacher.
 - Your video must include credits: program to create it (if any), sources, team members, copyrights (creative commons).
 - Do not forget to add your credits at the end of your video and at the description box of Youtube.
 - Your presentation should be: catching, clear, participative, interdisciplinary, well documented.
 - Two videos will be created: a) Main points of a theoretical class; b) main points of a practical class (the case, clues and sources for solving it –WITHOUT providing the answer).
- **The teacher will be happy to help you and review your videos.**
- The teacher will take into account:
 - **Structure:**
 - Logical organization pattern
 - Clear Key message
 - **Visual aids:**
 - Design
 - Consistency
 - Catching
 - **Content:**
 - clear
 - catching
 - well documented
 - **Format:**
 - The video follows the instructions..



Guías docentes (Extractos)



DEPARTAMENTO DE DERECHO SOCIAL E INTERNACIONAL PRIVADO. ÁREA DE DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL

Guía docente: DERECHO SINDICAL Y PROCEDIMIENTOS LABORALES

LA ASIGNATURA. DATOS GENERALES

CURSO 2017-2018

OBLIGATORIA

DOBLE GRADO DERECHO-ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS, CURSO: 5º

CREDITOS ECT: 5

CUATRIMESTRE: 1º

- **REALIZACIÓN DE VIDEOS DOCENTES PARA COLGAR EN YOUTUBE:** los alumnos que quieran participar del proyecto de innovación docente concedido por el Vicerrectorado de Estudios para esta asignatura, tendrán que realizar, por grupos, al menos dos videos. Por un lado, deberán realizar videos de contenido teórico en el que explique una parte de la materia. Se harán videos por bloques temáticos que se verán antes de la clase teórica correspondiente y que sirven de introducción a la materia. Algunos de ellos pueden ser utilizados después de las clases teóricas a modo de resumen. Por otro lado, deberán realizar otro video, a modo de tutorial, en el que se explicará el supuesto de hecho de cada taller y unas orientaciones para la resolución del mismo.

SISTEMA DE EVALUACION.

- El sistema de evaluación combina la evaluación continua (realización y participación en actividades teórico-prácticas y prácticas) con la realización de un test durante el curso y un examen final.
- La evaluación continua se basa en el compromiso del alumno de seguimiento continuado de las clases, incluyendo la preparación previa requerida para las clases prácticas y teóricas.
- **La asistencia a las clases teóricas es obligatoria**, pudiendo realizarse durante la misma actividades de evaluación. Cualquier comunicación sobre el desarrollo del curso podrá hacerse en estas sesiones teóricas, sin que pueda alegarse por parte del alumno desconocimiento de las mismas como consecuencia de su inasistencia.
- Las actividades prácticas y teórico-prácticas se valorarán conjuntamente, teniendo en cuenta el conjunto del trabajo del estudiante, su capacidad de aprendizaje y aplicación y la calidad (no mera cantidad) de su participación en clase.
- El sistema de evaluación permite obtener un máximo de 10 puntos, siendo la calificación final la que corresponda conforme al sistema tradicional de 1 a 10 puntos. En la evaluación continua de las actividades prácticas y teórico prácticas es posible obtener hasta el 50% de la nota.
- **Evaluación continua: 5 puntos (50% nota final)**, de los cuales:
 - **VIDEO-YOUTUBE: 1,5 PUNTO (proyecto de innovación docente)**
 - **TALLERES: 3 PUNTOS COMO VALOR MÁXIMO.**
 - **TEST: 0,5 PUNTO.**



Universidad
Carlos III de Madrid

1.- Dismissal: collective, disciplinary, causal and unlawful (unfair or void)

2.- Resignation and retirement.

LEARNING ACTIVITIES AND METHODOLOGY

Lectures. Topics are presented by the teacher in class (lectures). Some readings may be required by the teacher (the main reading material is the book by Francisco Javier Gómez Abelleira, Handbook of Spanish Employment Law, Tecnos, 2012). Students are expected to answer questions asked by the teacher and to ask questions relevant to the topic. Different kind of materials, such as news, legal documents (collective bargaining agreement, court's decisions, etc.), and papers can be used during the sessions.

Case assignments. Students are expected to solve at least 7 exercises (cases and workshops). The three cases will be solved at home. The written solutions must be handed in by Turnitin (Aula Global) before the class in which the case is discussed. Workshops will be done in the classroom and it will be uploaded in Aula Global at the end of the class. All exercises (cases and workshops) must be solved in groups of two-three students, except for case 3, which will be solved individually. All exercises will be discussed in class and students are expected to actively take part in these discussions.

Teaching Innovation project ("youtubers"): students are expected to prepare two videos and upload them on Youtube. One of them will be focused on one theoretical class and the another one will be dedicated to explain one practical exercise. Precise instructions will be available on Aula Global.

Presentations. Students are expected to present in class at the end of the semester. Students' presentations should last 15 minutes. Presentations are made in teams, usually of two-three people. After each presentation, a 10-minute discussion may follow, and questions may be asked by other students or by the teacher.

Out-of-classroom assistance. The teachers will be happy to meet with you individually or in groups, to facilitate whatever growth objectives you have in mind. A quality group will be formed in order to evaluate the development of the course and keep its improvement.

ASSESSMENT SYSTEM

GRADING. Your final grade is based on the following:

- Class attendance* and participation in lectures: 10%.
- Teaching innovation project ("youtubers"): 15%
- Case solving (homework) and discussion of solutions (in the classroom): 35% (the teachers will grade both your written assignments and your participation in the classroom discussions).
- Presentations: 40%

*attendance: skipping from 25% of classes is permitted without penalization. Above this limit, justification must be provided.



Resolución de la 15ª Convocatoria de Apoyo a Experiencias de Innovación docente de la Universidad Carlos III de Madrid (Extracto)

ANEXO I
PROPUESTAS APROBADAS TIPO A

Nº DE PROPUESTA	COORDINADOR	TÍTULO DEL PROYECTO
016	CORRAL ABAD, EDUARDO	Generación de una aplicación Android para facilitar el estudio de la asignatura teoría de máquinas
019	CASTEJON SISAMON, CRISTINA	Mejora en el aprendizaje de la cinemática y dinámica de mecanismos planos por medio de la resolución de un problema complejo
023	SANJURJO RIVO, MANUEL	Blended Learning in Advanced Flight Mechanics
026	PASCAU GONZÁLEZ GARZÓN, JAVIER	Transversal skills in biomedical engineering: Comprehensive design of a biomedical imaging instrument
028	ARAGÓN GÓMEZ, CRISTINA	Invirtiendo la clase "Gestión de retribuciones y costes laborales"
037	ALVAR EZQUERRA, JAIME	El uso de aplicaciones móviles y digitales como herramienta de enseñanza y aprendizaje
042	MORENO SOLANA AMANDA	Introduciendo YouTube en el ámbito educativo-universitario: Video-Briefing para comprender el Derecho del Trabajo, el Derecho Sindical y el Derecho Procesal Laboral Introducing YouTube in the educational-university context: Video-Briefing to understand the labor law, Trade Union law and labour proceedings



LAS WEBS DE LA ADMINISTRACIÓN TRIBUTARIA COMO RECURSO DOCENTE

Teresa PONTÓN ARICHA
Área de Derecho Financiero y Tributario.
Universidad Pablo de Olavide

RESUMEN: Este trabajo expone el uso de la webs de las distintas administraciones tributarias en la docencia de Derecho Financiero en el doble grado en Derecho y Finanzas y Contabilidad de la Universidad Pablo de Olavide.

Se emplean como herramientas docentes páginas web reales con las que tendrán que interactuar en el ejercicio profesional, logrando trasladar lo expuesto en el aula a la realidad jurídica que deberán enfrentar al finalizar sus estudios.

Las mismas dan a los alumnos una visión global de los distintos impuestos y Administraciones que afectan al tráfico jurídico.

PALABRAS CLAVE: Web institucional, Administración tributaria, enseñanzas prácticas, innovación docente, recursos docentes jurídicos.

1. INTRODUCCIÓN

Largo y tendido se ha hablado y escrito sobre el impacto de las Tecnologías de la información y la comunicación, en adelante TIC, en la enseñanza-aprendizaje universitaria y en especial del del Derecho. Esto ha supuesto una innovación que ha cambiado esencialmente la forma del proceso y ha ampliado el catálogo de herramientas docentes. Ya hemos superado y aceptado que esta es una realidad con la que convivimos en la docencia universitaria, no sólo proveniente de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, sino de la misma tecnologización de nuestra vida cotidiana en la que cada día está más presente internet y los procesos virtuales.

Debemos tener presente que lo importante de éstas TICs no son ellas mismas, sino el uso que hacemos de las mismas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y como las vinculamos a unos objetivos realistas y eficientes, no todas las herramientas disponibles son adecuadas a este área del Derecho, ni a los objetivos planteados.

Las Administraciones tributarias vierten en sus páginas webs una cantidad ingente de contenidos a las que los juristas y ciudadanos podemos acceder de manera virtual, en ella encontramos la normativa tributaria consolidada, información sobre procedimientos,



derechos del contribuyente, doctrina administrativa entre mucho más. Lo que tiene una especial importancia ya que cada día avanzamos más en el desarrollo de la Administración electrónica, ejemplo de ello es la Ley 11/2007, de 22 de junio, de acceso electrónico de los ciudadanos a los Servicios Públicos, y la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas, así como la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público.

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia se ha desarrollado en el curso académico 2018/2018 en la asignatura Derecho Financiero I del Doble Grado en Derecho y Finanzas y Contabilidad, impartido en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Se trata de una asignatura obligatoria, encuadrada en el módulo de Instituciones Jurídicas III, con una carga de 6 créditos ECTS durante el primer cuatrimestre del quinto curso. La misma cuenta con un grupo teórico que se divide en dos para las enseñanzas prácticas.

Entre las competencias instrumentales que los alumnos deben alcanzar al cursar la misma se encuentran la capacidad de gestión de la información, emitir juicios y reflexiones a partir de datos relevantes; la aplicación de los conocimientos al ejercicio profesional. Se recogen entre las competencias sistémicas las habilidades de aprendizaje autónomo, y también constan en las competencias profesionales, o de saber hacer, el adquirir la capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales, administrativas y doctrinales), así como adquirir la capacidad de leer, interpretar y redactar documentos, textos y escritos jurídicos.

En las sesiones académicas prácticas de esta asignatura se resuelven casos con apoyo en la normativa vigente y en la doctrina administrativa, siendo necesaria sin excepción una respuesta argumentada jurídicamente. Parte de estas enseñanzas se desarrollan en sesiones de trabajo individual dirigido, este curso académico han tomado un papel importante el uso de las webs institucionales de las Administraciones tributarias, por decisión docente. Ello sin perder la importancia de los recursos tradicionales. El docente universitario deja de ser la única fuente de conocimiento para ser una guía en la formación de los estudiantes, a los que dota de herramientas para lograr las capacidades propuesta en relación con los contenidos de la asignatura escritos anteriormente.

En esta ocasión dejamos a un lado el estudio en este trabajo de los recursos docentes tradiciones, como lecciones magistrales, manuales de referencias, apuntes, presentaciones en power points, etc., contamos con plataformas de Campus Virtuales, repositorios, y en los últimos tiempos hemos avanzado en el uso de web didácticas para participar de manera activa y consciente en el proceso enseñanza-aprendizaje. No hacemos especial hincapié sobre las bases de datos jurídicas ya que estamos ante alumnos de 5^a curso que están muy familiarizados con el uso de las principales.



Debemos distinguir las webs didácticas de las institucionales que empleamos. Las primeras se definen como *“páginas webs pensadas, diseñadas y destinadas a facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la vez que sirven de guía al estudiante [...] Se trata de un recurso de formación en red que apoya y da sustento a los aprendizajes off-line desarrollados en clases tradicionales.”*¹.

La web institucional tiene un objetivo completamente distinto, deben informar sobre la propia Administración en sí, su organigrama, función, etc. Actualmente, gracias a la Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno, todas las Administraciones Públicas tienen obligatoriamente, conforme a su primer objetivo de publicidad activa, que proveer según el artículo 6 una Información institucional, organizativa y de planificación; pero la que resulta más relevante para nuestra asignatura es la información a la que se refiere el artículo 7 de esta norma relativo a la información de relevancia jurídica, que obliga a éstas administraciones a publicar:

- a) Las directrices, instrucciones, acuerdos, circulares o respuestas a consultas planteadas por los particulares u otros órganos en la medida en que supongan una interpretación del Derecho o tengan efectos jurídicos.
- b) Los Anteproyectos de Ley y los proyectos de Decretos Legislativos cuya iniciativa les corresponda, cuando se soliciten los dictámenes a los órganos consultivos correspondientes. En el caso en que no sea preceptivo ningún dictamen la publicación se realizará en el momento de su aprobación.
- c) Los proyectos de Reglamentos cuya iniciativa les corresponda. Cuando sea preceptiva la solicitud de dictámenes, la publicación se producirá una vez que estos hayan sido solicitados a los órganos consultivos correspondientes sin que ello suponga, necesariamente, la apertura de un trámite de audiencia pública.
- d) Las memorias e informes que conformen los expedientes de elaboración de los textos normativos, en particular, la memoria del análisis de impacto normativo regulada por el Real Decreto 1083/2009, de 3 de julio.
- e) Los documentos que, conforme a la legislación sectorial vigente, deban ser sometidos a un período de información pública durante su tramitación.”

Los recursos más utilizados en esta asignaturas por su adecuación a los contenidos de la misma son:

- <https://www.agenciatributaria.es/>
- <http://www.minhafp.gob.es/>
- <https://www.juntadeandalucia.es/agenciatributariadeandalucia/>
- <https://www.juntadeandalucia.es/haciendayadministracionpublica/>
- Webs de distintos Ayuntamientos., en este caso del Ayuntamiento de Sevilla.

1 MIRETE RUIZ, A. B.; ORCAJADA SÁNCHEZ, N.; GARCÍA SÁNCHEZ, FA.; Empleo de TIC en aulas universitarias. Webs didácticas y su relación con el rendimiento académico, en *X Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria. La participación y en compromiso de la comunidad universitaria*, Pág. 3396.



2.1. Metodología

Respeto a la metodología utilizada en estas actividades se ha utilizado el planteamiento de un caso, se trata de una narrativa en la que se incluyen hechos, información, datos de un tema concreto de los contenidos propuestos en la ficha de la asignatura, siendo necesario para la resolución del mismo acudir a las webs institucionales de la Administraciones tributarias. Lawrence², ya en 1953 exponía la importancia e idoneidad de esta herramienta en la enseñanza práctica del Derecho: *“un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas ocasiones de la vida real... es el ancla de la especulación académica; en el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula.”*

A los alumnos se les entrega un caso por escrito basado en los conceptos desarrollados en la formación teórica de la asignatura, fundamentalmente desarrollada a través de las lecciones magistrales, esquemas y manuales complementarios. Para ilustrar lo expuesto no vamos a transcribir una práctica real por lo extenso de la misma, ya que con la líneas principales será suficiente.

Por ejemplo, describiremos una compraventa de un vehículo, un turismo, en un concesionario oficial de Sevilla por un vecino de ese término municipal. Y su posterior venta a otro particular de la misma localidad que solicitará un vado permanente. En el caso describiros los hechos, realizamos un remisión a las lecciones magistrales, a la Ley 58/2003, de 17 de diciembre, General Tributaria, y aportamos los enlaces que deben consultar. La primera fase de trabajo en la enseñanza práctica es plantear los objetivos que deben alcanzar los estudiantes con la misma. En esta ocasión debían identificar las categorías tributarias existentes, describirlas y detectar que distintas administraciones son competentes, así tomarían consciencia de que nacen varias obligaciones tributarias con distintas administraciones de un mismo negocio jurídico.

Sin entrar en detalle y de manera general en el supuesto las obligaciones que nacen están vinculada a:

- Impuestos sobre Vehículos de Tracción Mecánica
- Impuesto sobre el Valor Añadido
- Impuesto sobre Transmisiones Patrimoniales
- Impuesto de matriculación

2 LAWRENCE, P.; (1953) “The Preparation of Case Material”, en ANDREWS, K. R. ed., *The Case Method of Teaching Human Relations and Administration*, Cambridge, MA: Harvard University Press. Pág. 215.



- Impuesto sobre las primas de seguro
- Impuesto especial sobre los hidrocarburos
- Tasa por derechos de entrada de vehículos a través de las aceras y vías públicas

Los alumnos deben identificar estos si son impuesto, tasas, etc. pero el objetivo no es liquidarlos, ni determinar la relación jurídica tributaria, deben identificar la categoría tributaria a la que pertenecen y a que Administración corresponde cada una.

Para proporcionar su respuesta argumentada deben consultar las webs institucionales de referencia y encontrar la información relativa al caso expuesto. En la imagen 1 se muestra la relativa a vehículos en la administración estatal.

Imagen 1. Agencia Estatal de Administración Tributaria, Ciudadanos, Vehículos.

The image shows a screenshot of the Agencia Tributaria website. At the top, there is a navigation bar with three tabs: 'Agencia Tributaria', 'Ciudadanos', and 'Empresas y profesionales'. The 'Ciudadanos' tab is selected. Below the navigation bar, there is a header for 'Ciudadanos' with the subtext 'Personas físicas que no realizan actividades económicas'. A breadcrumb trail shows 'Inicio > Ciudadanos'. The main content area is titled 'Ciudadanos' and contains a list of links. The link 'Vehículos' is highlighted with a red box. To the right of this list, there is a detailed view of the 'Vehículos' section, which includes links to 'Fiscalidad de la primera matriculación de vehículos', 'Vehículos de exclusiva aplicación industrial homologados por la Administración tributaria', 'Puede tramitar' (with sub-links for 'Modelos del Impuesto Especial sobre Determinados Medios de Transporte' and 'IVA reducido en la adquisición de vehículos para personas con discapacidad'), and 'Preguntas más frecuentes (INFORMA)'. A red arrow points to the 'Fiscalidad de la primera matriculación de vehículos' link.

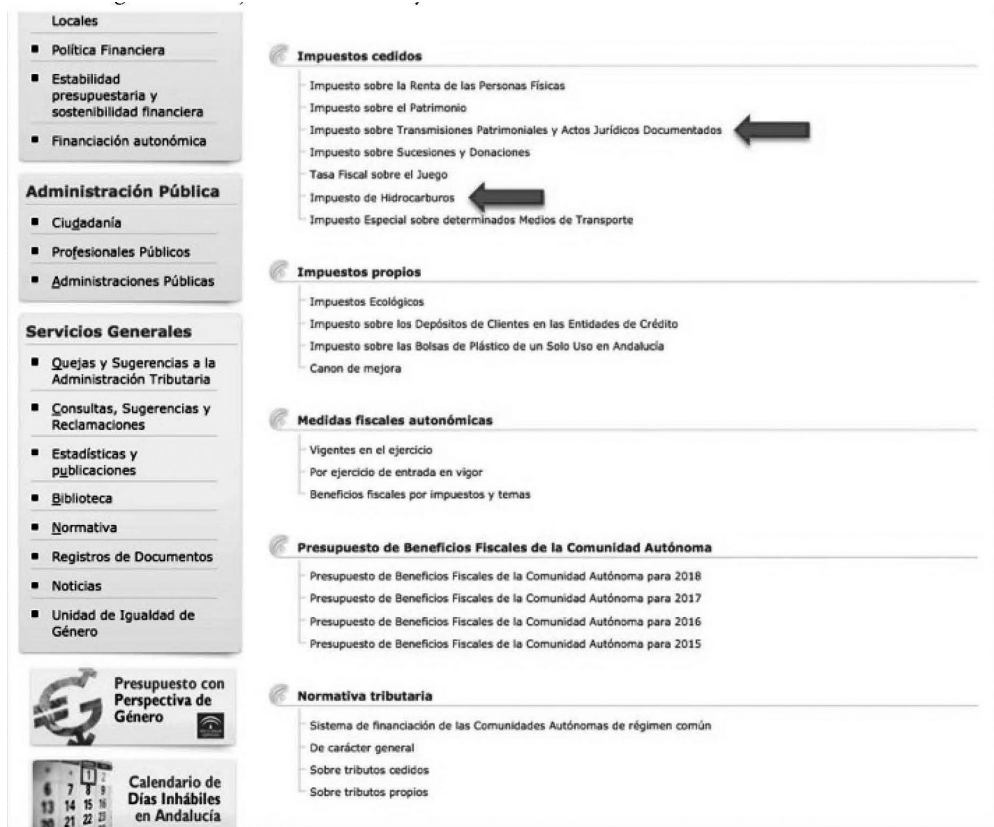
Fuente: web de la Agencia Estatal de Administración Tributaria

Los alumnos deben llegar por sí mismo a este contenido, no es necesario que describan si será sujeto pasivo del IVA, ni cuanto deberán pagar (no le aportamos datos suficientes ya que no es el objetivo). Deben consultar la información en esta ocasión a través de la pestaña de ciudadanos y el enlace de vehículos determinando todas las obligaciones estatales que se derivan en materia tributaria por la compra de un turismo nuevo en un concesionario de Sevilla por un particular.



El segundo paso es la consulta de la Administración autonómica. El concesionario y el contribuyente se encuentran en Sevilla, es decir, la competente con los datos que tenemos es Administración andaluza.

Imagen 2. Consejería de Hacienda y Administración Pública de Andalucía, Tributos.



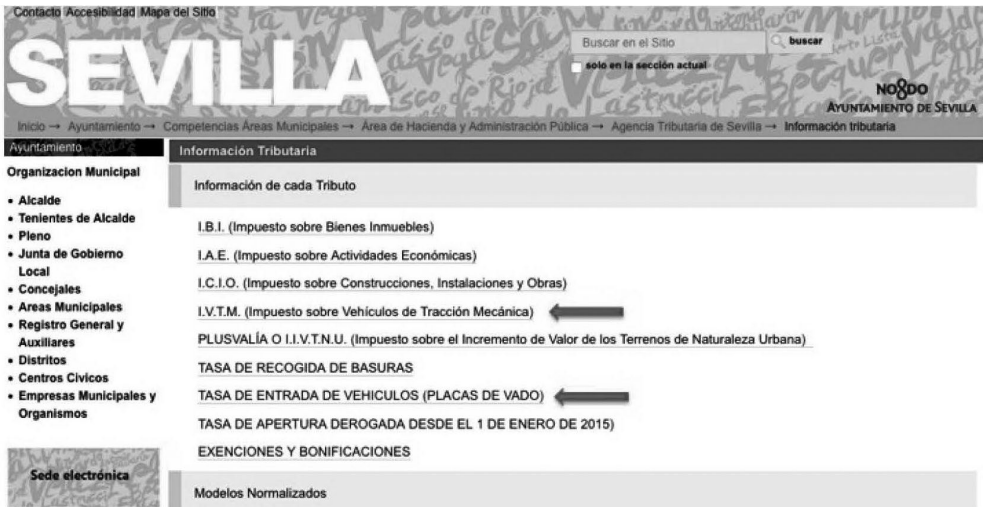
Fuente: web de la Consejería de Hacienda y Administración Pública de Andalucía

En la parte autonómica deben identificar la categoría tributaria y tiene un peso especial determinar si se trata de un impuesto propio o cedido, se les recomienda que consulten otras administraciones no forales para comparar la situación de unas y otras, prestando especial atención en este caso los Impuestos sobre Hidrocarburos por su naturaleza.

Posteriormente pasamos al estudio de la esfera local a través de la web del Ayuntamiento de Sevilla como se ilustra en la imagen 3 de este trabajo. Ya que en el supuesto hemos incluido una tasa por vado y el impuesto de tracción mecánica popularmente conocido como “el impuesto de circulación”.



Imagen 3. Agencia tributaria de Sevilla, Información tributaria.



Fuente: web del Ayuntamiento de Sevilla.

En la resolución de este caso verán como una sola operación afecta a distintas administraciones y cuál es el reparto de las mismas obteniendo una visión real del sistema tributario y su equilibrio de poderes. Se trata de un supuesto genérico para que se familiaricen con las distintas categorías tributarias y con las figuras que a lo largo de las siguientes asignaturas irán estudiando. Acceder a las webs institucionales de estas administraciones aportan confianza a los alumnos, ya que se trata de supuesto reales, y en este caso cotidiano al que se enfrentan no sólo como profesionales también como contribuyentes.

En prácticas posteriores más avanzadas y con más contenido fáctico se les exige que la argumentación jurídica incluya doctrina administrativa, para lo que es necesario que conozcan la plataforma de Doctrina y criterios del Tribunal Económico Administrativo central, que se muestra en la imagen 4.



Imagen 4. Plataforma doctrina y consulta del TEAC.

Fuente: web del Ministerio de Hacienda y Función Pública.

3. CONCLUSIONES

Las Administraciones tributarias tradicionalmente aportan una cantidad ingente de información a través de sus portales institucionales, aún más tras la puesta en marcha de la aplicación de la Ley de transparencia. Estos recursos no podemos desaprovecharlos en nuestra actividad docente, en especial teniendo en cuenta que será una herramienta con la que los futuros profesionales del Derecho lidiaran en su día a día, que se dediquen a la rama a la que se dediquen se verán afectados por el impacto de la fiscalidad incluso como contribuyentes.

Los alumnos se han acostumbrado al uso de las bases de datos jurídicas disponibles a través de los recursos electrónicos de la Biblioteca de la Universidad Pablo de Olavide, con esta actividad práctica se pretende que acudan directamente a las webs institucionales con las que deberán trabajar en su labor profesional. En muchas ocasiones resulta difícil la navegación en las mismas por el “exceso” de contenido siendo necesaria la labor del docente para acompañarles en su inmersión.

Este recurso puede emplearse como herramienta en toda la docencia de Derecho Financiero y Tributario, en este caso se ha utilizado para afianzar conceptos esenciales como impuesto, tasa; para ver el equilibrio de poder tributario, el reparto de competencias, la relación jurídico tributaria, pero la información existente en los portales permite llegar



hasta la liquidación de cualquier tributo conociendo su fundamento, así como los procedimientos tributarios asociados.

Aunque no se trata del objetivo principal de la actividad no podemos olvidar que estamos inmersos en un proceso de “digitalización” de la Administración tributaria, la AEAT ya no admite papel, su registro digitaliza los documentos que se presentan para incorporarlos a un expediente electrónico, casi todas las actuaciones deben realizarse a través de la sede electrónica por lo que a los estudiantes les aporta un valor añadido en el desarrollo de sus competencias profesionales. Nos dirigimos a una Administración tributaria 2.0 y los estudiantes deben familiarizarse con ella. No sólo con los procesos administrativos e informáticos, sino con su fundamentación jurídica.

4. BIBLIOGRAFÍA

- DE MIGUEL BÁRCENA, J., “La Web como método de aprendizaje del Derecho”; Universidad de Bolonia. ”, *III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, de 17 a 18 de Septiembre, 2009.
- DELGADO, A. M.; OLIVER, R., Enseñanza del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación, UOC, 2003. Recurso electrónico disponible en <http://www.uoc.edu/dt/20310/index.html>.
- FERRATÉ, G. «Internet como entorno para la enseñanza a distancia». En: TIFFIN, J.; RAGASINGHAM, L. *En busca de la clase virtual: La educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós, 1997.
- LA SPINA, E. Y MERINO SANCHO, V.M.; Estrategias múltiples de intervención en el uso de las TICs y la innovación docente en Derecho. En ECHEBARRÍA SÁENZ, J. A. (Dir.), *Congreso Nacional de Innovación en Ciencias Jurídicas (804-834)*. Universidad de Valladolid, 2012.
- LAWRENCE, P.; “The Preparation of Case Material”, en ANDREWS, K. R. ed., *The Case Method of Teaching Human Relations and Administration*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1953.
- MIRETE RUIZ, A. B.; ORCAJADA SÁNCHEZ, N.; GARCÍA SÁNCHEZ, F.A.; Empleo de TIC en aulas universitarias. Webs didácticas y su relación con el rendimiento académico, en *X Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria. La participación y en compromiso de la comunidad universitaria*, 2012.
- MONEREO, C. (COORD.), BADIA, A., DOMÈNECH, M., ESCOFET, A., FUENTES, M., RODRÍGUEZ ILLERA, J.L., TIRADO, F.J. & VAYREDA, A.; Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender, Barcelona: Graó, 2005.
- VALVERDE BARROSO, J., GARRIDO ARROYO, M.C. Y FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, R.; Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Education in the knowledge society (EKS)*, 11(1), 203-229, 2010.



HERRAMIENTAS DE TRABAJO COLABORATIVO



CAPÍTULO 1

EL BLOG COMO HERRAMIENTA DOCENTE

Joan BALCELLS PADULLÉS

*Profesor de los Estudios de Derecho y Ciencia Política
Universitat Oberta de Catalunya*

Rosa BORGE BRAVO

*Profesora de los Estudios de Derecho y Ciencia Política
Universitat Oberta de Catalunya*

Ana SOFÍA CARDENAL

*Profesora de los Estudios de Derecho y Ciencia Política
Universitat Oberta de Catalunya*

RESUMEN: Esta comunicación tiene por objetivo analizar el uso del blog como herramienta aplicable a la docencia *online*, teniendo en cuenta su potencial a la hora de compartir contenidos y fomentar la interacción entre los estudiantes en el aula virtual. Como caso de estudio, se analizan de manera comparada las actividades de tres asignaturas diferentes, que pertenecen al Master de Análisis Político (UOC) y el Master de Administración y Gobierno Electrónico (UOC). El estudio recoge la experiencia de las tres asignaturas en aspectos clave como son el diseño, planteamiento y descripción de la actividad; la dinámica y el uso del blog como espacio para compartir contenidos y para la interacción; así como una evaluación final de la experiencia. Los resultados se analizan a partir de un cuestionario, dirigido a los estudiantes una vez terminada la actividad, donde se mide la opinión y el grado de satisfacción respecto a los diversos objetivos relacionados. El estudio concluye con una reflexión sobre las posibilidades del blog como herramienta docente.

PALABRAS CLAVE: Ciencia Política, Docencia *online*, Aula virtual, Blog, Interactividad.

1. INTRODUCCIÓN

El origen del término blog viene de la contracción “web” “log” y se refiere a una forma establecida de comunicación en la red; su actividad, el blogging, se describe como una forma de micro-publicación (WILLIAMS & JACOBS, 2004: 232). El blogging ha evolucionado desde sus orígenes de ser una forma simple de publicación en línea, una especie de diario personal, a una tecnología disruptiva con la capacidad de implicar a la gente en actividad colaborativa, compartir conocimiento, y fomentar la reflexión y el debate (HILLER, 2002; en WILLIAMS & JACOBS, 2004).

Observadores y educadores coinciden en que el blog puede ser un instrumento muy útil para promover el aprendizaje. Según algunos de estos comentaristas, los blogs pueden



promover el trabajo en grupo, estimular el aprendizaje reflexivo (CHEN *et al.*, 2005), reducir el sentimiento de aislamiento en estudiantes insertos en sistemas de educación a distancia (DICKY, 2004). Los blogs también pueden provocar un cambio, transformando un conocimiento superficial en conocimiento profundo (BARTLETT-BRAGG, 2003; OVERAC, 2002 in WILLIAMS & JACOBS, 2004).

FERDIG y TRAMMEL (2004) sostienen que los blogs estimulan, a través de los comentarios, la reflexión y el análisis, y, a través de los hipervínculos (otro de sus elementos más característicos), la contextualización del conocimiento. También defienden que los blogs son muy efectivos promoviendo un tipo de interactividad que es conversacional en oposición a otros modos de discusión en línea. Otros estudios también sugieren que los blogs permiten respuestas más creativas por parte de los estudiantes (ORAVEC, 2002) y que su naturaleza abierta e interconectada permite conectar a la comunidad de aprendices con contextos que van más allá de la clase/del aula (BAIM, 2004; INSTONE, 2005).

Como instrumento docente, el blog se ha utilizado (y se utiliza) de formas muy diversas, dependiendo de los fines y objetivos de aprendizaje, y de los contextos educativos. Algunas de las (múltiples) formas en que los educadores utilizan los blogs incluyen la construcción de portafolios en línea, plataformas de reflexión personal de los estudiantes, registro de apuntes y notas sobre el trabajo de campo, espacios para compartir conocimiento dentro de una disciplina definida, espacios para el diálogo y discusión entre estudiantes y la administración de la clase, para mantenerse al día de la investigación más reciente.

Los objetivos de aprendizaje también son diversos. Se pueden utilizar para desarrollar las habilidades en la escritura, reflexionar sobre los procesos de aprendizaje, promover la participación de los estudiantes fuera de clase, estimular el trabajo en grupo, integrar y contextualizar conocimiento, etc.

Las formas de uso del blog también están determinadas por el contexto educativo. Por ejemplo, en contextos educativos presenciales –ergo, más tradicionales– se ha utilizado frecuentemente para promover la participación de los estudiantes fuera de clase, con el fin de estimular la participación de los estudiantes que no intervienen en clase porque se sienten intimidados¹. Otras formas más sofisticadas de uso en contextos presenciales pasan por convertirlos en espacios intermedios entre el aprendizaje presencial (*face-to-face*) y formas estructuradas de instrucción en línea (Oravec, 2003)

En este papel se analizan diferentes experiencias de uso del blog en el contexto de un sistema de aprendizaje en línea y como parte de una actividad evaluable en diferentes programas del área de Ciencia Política. La decisión de adoptar el blog como parte de una práctica o actividad de evaluación docente ha venido motivada por varios factores.

1 Ver, por ejemplo, Hall, M. (27 noviembre 2013) Using blogging as a learning tool [mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://ii.library.jhu.edu/2013/11/27/using-blogging-as-a-learning-tool/>



Por un lado, se han querido explorar las ventajas de los blogs como instrumento de aprendizaje, su versatilidad, flexibilidad y potencialidades para el aprendizaje. En particular, el blog permite crear un espacio de comunicación abierto, horizontal y transparente dentro del aula, donde cualquier contenido puede ser compartido, leído y comentado por cualquier estudiante.

Por otro, una universidad en línea como la nuestra está comprometida con la utilización de las nuevas tecnologías no sólo como medio para impartir la docencia sino también como plataformas e instrumentos con (múltiples) potencialidades a explorar para mejorar el aprendizaje. El blog, de hecho, posibilita el trabajo individual del estudiante como creador de contenidos, pero también potencia dinámicas interactivas y de grupo de manera asíncrona y sin necesidad de presencialidad, incluso a un nivel más intensivo que una sesión presencial.

Finalmente, la aparición reciente de blogs en el ámbito de la ciencia política, que han contribuido a la divulgación y transferencia de conocimiento en el ámbito de la politología, también ha contribuido a la decisión de llevar el blog a nuestras aulas. El uso del blog abre la puerta a familiarizarse con la estructura, los contenidos y la dinámica comunicativa de los blogs de actualidad o reflexión política, cada vez más frecuentes en el mundo digital, y a conocer nuevos entornos profesionales más allá de las aulas.

2. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

En las aulas de la UOC hay numerosas herramientas docentes que se pueden emplear para fomentar la interacción entre los estudiantes y para que compartan sus conocimientos y análisis. En el caso que nos ocupa se decidió emplear el blog, formato Wordpress, por su facilidad de uso y popularidad. Además, el empleo del blog contribuye a lograr objetivos docentes transversales como el empleo de las tecnologías de la información, el desarrollo de habilidades sociales y el trabajo en equipo, además de la consecución de los objetivos específicos de las asignaturas.

La actividad de uso del blog que analizaremos se desarrolla en tres asignaturas del ámbito de la Ciencia Política: “Democracia: Teoría y Análisis” y “Política Comparada” que pertenecen al Máster de Análisis Político y “Participación Electrónica” del Máster de Administración y Gobierno Electrónico. En las tres asignaturas la participación de los estudiantes en el blog es obligatoria y forma parte de las pruebas de evaluación continua (PEC). A continuación se presenta una tabla resumen con las características de las actividades realizadas.



Tabla 1. Descripción de la actividad por asignatura (resumen)

	Democracia: Teoría y Análisis	Política Comparada	Participación Electrónica
Tema	Populismo y democracia	Clasificación de regímenes políticos	Plataformas y <i>websites</i> para la participación
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexionar críticamente sobre el uso y el significado de los conceptos políticos 2. Construir una argumentación sólida siguiendo los parámetros formales de un post 3. Compartir la reflexión en el aula para que pueda ser objeto de crítica o comentario 4. Comparar los diferentes puntos de vista sobre un mismo tema 5. Generar debate a través de la interacción 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Familiarizarse con un país y con distintas clasificaciones de regímenes políticos 2. Analizar las variaciones (entre distintas clasificaciones y a lo largo del tiempo) 3. Visualizar la información con una gráfica 4. Aprender a explicar de forma divulgativa los resultados del análisis 5. Compartir los resultados (y el conocimiento) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar las plataformas y webs gubernamentales Decidim Barcelona, Decide Madrid e Irekia (Gobierno Vasco) 2. Detectar los espacios fijos de participación y los procesos participativos en estas tres plataformas o webs gubernamentales 3. Evaluar los espacios y procesos existentes según si propician realmente la participación y los problemas que se detectan 4. Realizar análisis críticos basados en argumentaciones, hechos y cifras 5. Debatir, comparar y compartir los análisis
Descripción	Comentar la relación y las posibles diferencias y/o similitudes entre los términos democracia y populismo	Clasificar el régimen político de un país asignado utilizando diferentes índices desde el 1990 y explicar las variaciones observadas entre los índices y a la largo del tiempo	Evaluar <i>websites</i> o plataformas participativas institucionales innovadoras e importantes con el objetivo de analizar en qué medida propician la participación ciudadana
Extensión	500 palabras máximo 200 para los post respuesta	800 palabras máximo	300 mínimo primer post, 100 mínimo los posts respuesta
Interacción	<ul style="list-style-type: none"> - Obligatoria - Entre estudiantes, escribir un post y comentar otro como mínimo - Comentario global del docente 	<ul style="list-style-type: none"> - No obligatoria - Obligatorio colgar un comentario por parte del docente a cada post (no se ha hecho cada semestre) 	<ul style="list-style-type: none"> - Obligatoria - Entre estudiantes, escribir un post y comentar otro como mínimo - El docente debe también participar
Obligación y valor de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Obligatoria - Una pregunta de la PEC 3 (20%) 	<ul style="list-style-type: none"> - Obligatoria - La PEC 2 completa (100%) 	<ul style="list-style-type: none"> - Obligatoria - Un pregunta de la PEC 4 (50%)



En el caso de la asignatura “Democracia: Teoría y Análisis” los estudiantes deben responder a través del blog una pregunta de la PEC3 que se plantea como un debate sobre la relación entre populismo y democracia. Los estudiantes deben realizar un post en el blog de un máximo de 500 palabras. El post se debe realizar en el plazo máximo del mismo día en el que entregan la PEC3. Una vez realizada la aportación, tienen una semana para escribir un breve comentario sobre el post de otro estudiante. Sólo se exige un post, ya que el volumen de estudiantes es excesivo para que el docente pueda revisar y calificar también los comentarios a los posts. La actividad vale 2 puntos (sobre 10), siendo de esta forma un complemento a la valoración global de la PEC.

Respecto a “Política Comparada”, la participación en el blog corresponde a una PEC completa. Deben escribir un post de un máximo de 800 palabras en el que tienen que clasificar un país según su régimen político desde 1990 hasta la actualidad, empleando diversos índices (Freedom House, Polity IV y Przeworski). El post debe incluir una breve introducción sobre el país, un gráfico que resuma la información de la evolución de la clasificación en el tiempo y a través de los índices, y la explicación de esta gráfica. No tienen obligación de comentar los posts de los compañeros, pero se les anima a hacerlo.

En la asignatura “Participación Electrónica”, la participación en el blog también tenía un peso relativamente importante en la nota porque suponía la mitad del valor de la última PEC. En este caso se debía realizar obligatoriamente un post pero también un comentario a cualquiera de los posts de los compañeros. El post debía ser como mínimo de 300 palabras. La extensión mínima del comentario de respuesta a algún otro compañero era de 100 palabras. Se pedía a los estudiantes que analizaran las páginas web y plataformas de participación de dos ayuntamientos (Madrid y Barcelona) y de un gobierno (Irekiá: Gobierno Vasco) para determinar si propician la participación y detectar los problemas o dificultades. El estudiante debía elegir uno de estos tres casos y evaluar los canales y funcionalidades que dan cabida a la interacción y participación ciudadana, así como los procesos participativos que se desarrollan en las plataformas.

3. RESULTADOS

Los docentes de las asignaturas están satisfechos con el funcionamiento del blog y, como veremos más adelante, los estudiantes también. El contenido de los posts y de los comentarios ha sido de calidad y el formato del blog ha permitido que los estudiantes añadan información en forma de hyperlinks e incluso gráficos e imágenes. Además, en las asignaturas donde los comentarios a los posts eran obligatorios se ha logrado mantener un cierto nivel de interacción en el blog, de forma que se ha desarrollado un debate con reciprocidad y bien fundamentado. En asignaturas con menos número de estudiantes se propicia que el docente pueda revisar y evaluar cada comentario. En este sentido también se ha detectado que la participación del docente en el blog, respondiendo a los estudiantes o haciendo aportaciones globales, incentiva la participación de los mismos. Para el docente



emplear el blog puede suponer más trabajo, pero también es entretenido y permite detectar de forma eficiente el nivel de conocimiento de la materia y la capacidad de razonamiento y análisis del estudiante.

La Tabla 2 refleja el nivel de participación de los estudiantes en términos de posts y comentarios para cada una de las asignaturas analizadas. Los datos provienen del primer semestre del curso 2017-2018. Respecto a la satisfacción, una vez acabada la actividad, se envió a los estudiantes un breve cuestionario anónimo para poder recoger su opinión y valoración (las preguntas se incluyen en el Apéndice). El cuestionario tuvo un nivel relativamente elevado de respuesta, entre un 38% y un 58% en función de la asignatura (ver Tabla 2).

Tabla 2. Resultados de participación en la actividad

	Democracia: Teoría y Análisis	Política Comparada	Participación Electrónica
Número de posts	33	29	20
Número de comentarios	35	7	17
Número de participantes	33	29	11
Número de estudiantes que responden el cuestionario*	19 (58%)	11 (38%)	6 (54%)

*Entre paréntesis, porcentaje de respuesta sobre el total de estudiantes que participan en la actividad.

La valoración de la actividad por parte de los estudiantes ha sido, en líneas generales, positiva o muy positiva. La Figura 1 muestra como el grado de aceptación ha sido elevado en todos los diferentes ítems analizados. Un 81% de los encuestados considera que la actividad ha sido útil para el aprendizaje, a un 86% le ha gustado el tema que se ha tratado, a un 78% le ha interesado la actividad y otro 78% se ha sentido motivado a la hora de realizar la actividad.

Aunque no hay demasiada variabilidad en las puntuaciones y las diferencias son más bien escasas, algunas valoraciones sobre la mecánica del blog sobresalen en especial. En particular, lo que se valora más positivamente es poder realizar actividades que escapan del patrón convencional (86%), el hecho de tener que escribir en formato de entrada de blog (86%) y poder leer las aportaciones de los demás estudiantes (83%). Estas valoraciones encajan con la filosofía pedagógica del blog. El blog permite dar mayor transparencia y apertura a los contenidos creados por los estudiantes ya que se comparten públicamente entre todos los participantes del aula, lo que contribuye a generar dinámicas de trabajo más horizontales orientadas a aprender de los demás.

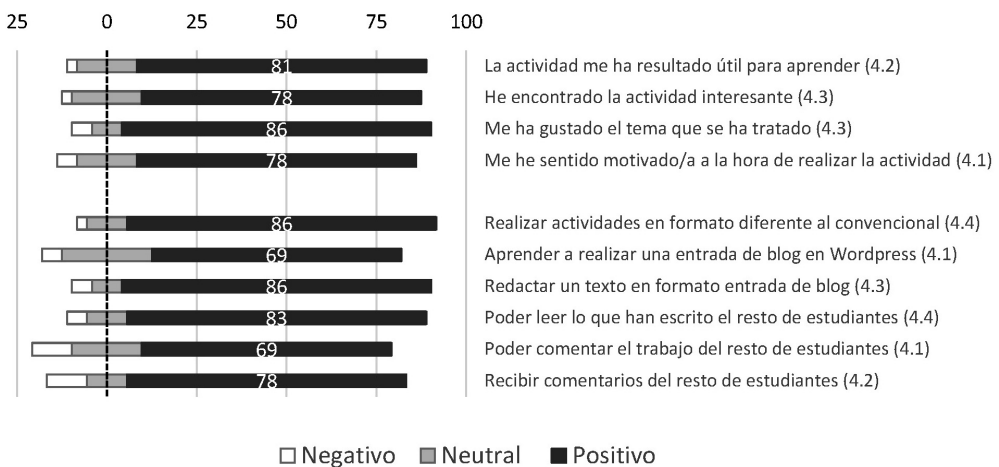
Comparativamente, dos ítems tienen una valoración positiva ligeramente por debajo del 70%. El primero hace referencia a la valoración sobre la posibilidad de aprender a



utilizar un entorno de Wordpress para elaborar un post. Para la mayoría de estudiantes no era nada nuevo escribir en un blog (el 75% de los encuestados ya lo había hecho alguna vez), aunque seguramente sí que era novedoso realizarlo en el contexto de una actividad académica. Como se podía esperar, los estudiantes con experiencia previa en el uso del blog han valorado de media este ítem por debajo de los que lo utilizaban por primera vez. Aunque los estudiantes estén ya familiarizados con los blogs, es aconsejable aportar ejemplos e instrucciones concretos a modo de orientación para plantear adecuadamente la actividad. De este modo, se puede evitar que la herramienta sea un obstáculo para la comunicación, especialmente para los más inexpertos, y garantizar así una mayor igualdad entre los participantes. De hecho, algunos estudiantes comentaron que tuvieron ciertas dificultades para manejarse con el editor de contenidos.

El segundo aspecto menos valorado concierne la posibilidad de poder comentar el trabajo del resto de estudiantes. Como se ha comentado los estudiantes valoran muy positivamente la apertura de contenidos que supone el blog, pero curiosamente existe una cierta gradación. Así, los estudiantes consideran más positivo poder leer lo que escriben los compañeros y compañeras del aula (83%) o el hecho de poder recibir comentarios de los demás (78%) que la posibilidad de realizar ellos mismos los comentarios (69%). Estas diferencias reflejan el coste de participación adicional que supone la participación más activa, que puede resultar atractiva para los estudiantes más motivados, pero puede tener menor interés para otros.

Figura 1. Valoración de la actividad por parte de los estudiantes, en porcentaje (N=36). La valoración de cada ítem varía en una escala de 1 (muy en desacuerdo / muy negativo) a 5 (muy de acuerdo / muy positivo). Para la representación gráfica, se han agrupado las valoraciones 1-2 (negativo), 3 (neutral) y 4-5 positivo. Entre paréntesis el valor medio de cada respuesta.





4. CONCLUSIONES

El blog tiene unas características interesantes como herramienta de comunicación y de intercambio de conocimiento, que explican que un buen número de docentes e instructores en los últimos años se haya lanzado a utilizarlo (y a experimentar con él) en las aulas para mejorar los procesos de aprendizaje.

Como hemos visto, desde un punto de vista docente, el blog puede ser una herramienta flexible, creativa y útil para fortalecer el proceso de aprendizaje. El blog permite trabajar a diferentes niveles, desde el más básico, entendido como plataforma para compartir contenidos, hasta formas más complejas de reciprocidad e interacción, entendido como un espacio de comunicación y de generación de conocimiento.

Por defecto, el blog supone un espacio de apertura y transparencia dado que es una actividad que se realiza “en público”, es decir, todos los miembros del aula pueden leer las contribuciones de cada uno. Esto permite ir más allá de la relación vertical entre docente y estudiante, y favorecer una dinámica más horizontal donde todos los participantes pueden aprender de las aportaciones y los resultados de los demás. A su vez, esta horizontalidad puede ser un elemento motivador para el estudiante, y fomentar respuestas más creativas. Este ha sido un objetivo logrado en los tres casos analizados y bien valorado tanto por parte del equipo docente como de los estudiantes.

El blog posibilita también la interacción dentro del aula, aunque potenciar estas dinámicas puede resultar un poco más complejo. Cuando los comentarios no son obligatorios sólo una minoría de estudiantes –los más motivados– participan. En cambio, la obligatoriedad de responder a los posts ciertamente ayuda a forzar e igualar la interacción dentro del aula. Curiosamente, observamos que los estudiantes valoran positivamente la posibilidad de comentar, aunque no la ejerzan en la práctica (como ocurre en las asignaturas donde esta opción no es obligatoria). Tanto la posibilidad de comentar como de recibir comentarios comparten una valoración positiva, pero esta segunda parece tener mayor apoyo.

Más allá de la obligatoriedad o no de los comentarios, otros elementos relacionados con el diseño de la actividad pueden contribuir a fortalecer y potenciar la motivación y la interacción. La clave reside, en buena medida, en experimentar con el diseño². Algunas opciones pueden ser la distribución de roles diferentes cuando se trata de un debate (por ejemplo, dividir los estudiantes en dos grupos, uno que argumente a favor y otro en contra); la inclusión de mecanismos para medir cambios de opinión antes y después del debate; la inclusión de mecanismos de voto; la posibilidad de que los estudiantes puntúen los posts en función de su contribución o de si sus argumentos son más o menos convincentes; etc. Aunque no se hayan explotado a fondo en las asignaturas analizadas, estos elementos in-

2 Ver, por ejemplo, SAMPLE, M. (3 julio 2012) A better blogging assignment [mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.chronicle.com/blogs/profhacker/a-better-blogging-assignment>



dican posibles vías de mejora para profundizar en las dinámicas más interactivas del blog. Además estas opciones pueden aportar al docente – y a los estudiantes del aula– información útil y de interés para analizar y evaluar la propia actividad.

5. BIBLIOGRAFÍA

- BAIM, S. Blogs help create learning community. *Online Classroom*, vol. 2, núm. 8, 2004.
- BARTLETT-BRAGG, Anne. Blogging to learn. *The Knowledge Tree*, vol. 4, p. 1-12, 2003
- CHEN, H. L., *et al.* Using wikis and weblogs to support reflective learning in an introductory engineering design course. *Human behaviour in design*, vol. 5, 2005.
- DICKEY, M. The impact of web-logs (blogs) on student perceptions of isolation and alienation in a web-based distance-learning environment. *Open learning*, vol. 19, núm. 3, 2004.
- FERDIG, R.E.; TRAMMELL, K. D., Content delivery in the 'Blogsphere'. *THE Journal (Technological Horizons In Education)*, vol. 31, núm. 7, 2004.
- HILER, J. Blogs as disruptive tech: How weblogs are flying under the radar of the content management giants. *Webcrimson.com*, 2002.
- INSTONE, L. Conversations beyond the classroom: Blogging in a professional development course. *Proceedings ASCILITE*, 2005
- ORAVEC, J. A., Bookmarking the world: Weblog applications in education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 45, núm. 7, 2002.
- ORAVEC, J. A., Blending by blogging: Weblogs in blended learning initiatives. *Journal of educational media*, vol. 28, núm. 2-3, 2003.
- WILLIAMS, J. B.; JACOBS, J. S., Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian journal of educational technology*, vol. 20, núm. 2, 2004.

6. APÉNDICE

Cuestionario dirigido a los estudiantes:

- 1) Selecciona la asignatura donde has realizado la actividad
- 2) ¿Habías escrito alguna vez una entrada de blog («post»)? [Sí / No]
- 3) Puntúa tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:
[escala 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo)]
 - La actividad me ha resultado útil para aprender
 - He encontrado la actividad interesante
 - Me ha gustado el tema que se ha tratado
 - Me he sentido motivado/a a la hora de realizar la actividad



4) ¿Cómo valoras los siguientes puntos de la actividad?

[escala 1 (muy negativo) a 5 (muy positivo)]

- Realizar actividades en un formato diferente a la PEC tradicional
- Aprender a realizar una entrada de blog a través de wordpress
- Redactar un texto en formato entrada de blog (sintético y atractivo para el lector)
- Poder leer lo que han escrito el resto de compañer@s del aula
- Poder comentar el trabajo del resto de compañer@s del aula
- Recibir comentarios de mis compañer@s del aula

5) Comentarios [campo abierto]



CAPÍTULO 2

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN: UNA HERRAMIENTA RELEVANTE PARA LA DOCENCIA EN DERECHO COMPARADO

Rhita BOUSTA

Profesora de derecho público en la UOC

Profesora titular en excedencia de la Universidad de Lille

www.rhitabousta.net

Las tecnologías de la información y la comunicación tienen una ventaja en común con el derecho comparado: permiten librarse de las fronteras. Pero comparten también un riesgo: su uso superficial dado que, en palabras de Jean Cocteau, “*la moda es lo que pasa de moda*”. Por lo tanto, los juristas del siglo XXI tienen que aprovechar del éxito actual de las TICs y del derecho comparado¹, pero siempre vigilando – quizás aún más hoy que antes – de que se trata *verdaderamente* de comparar ordenamientos jurídicos con la metodología adecuada, la humildad y el rigor necesarios.

Con esta ventaja y reto presentes en la mente, impartí por primera vez un curso de derecho comparado en el año 2011 como profesora titular de la Universidad de Lille después de ocho años de descubrimiento de esta fantástica materia a través de una clase – “*Introduction to Comparative Law*” abierta a estudiantes de Máster de la *Universität van Amsterdam* durante un semestre Erasmus en el 2003– y un doctorado (Sorbonna) con algunas estancias fuera de mi país.

En Lille, remplazaba un catedrático especializado en derecho comparado y teoría de derecho –ahora profesor en la Universidad de Luxemburgo– con un curso de “*Introduction au droit comparé*” donde me esperaba una sala de 15 estudiantes de primer año de Máster de derecho público. En aquella época, la utilidad de las TICs para la docencia en derecho comparado, aunque obvia, no era muy presente, pero se intensificó. Con los años, subió el número de estudiantes matriculados e creamos una nueva asignatura en inglés, “*Methodology of Comparative Law*” para estudiantes de segundo año de Máster. En esta clase, se ma-

1 **Agradezco Amelia Malige por la revisión ortográfica de este artículo.*

Véase nuestro artículo más elaborado sobre la enseñanza del derecho administrativo comparado: Rhita BOUSTA, «Taking Comparative Administrative Law (almost) seriously?», *Maastricht Faculty of Law working papers*, 2016-01, [online] (con Yseult MARIQUE).



tricularon unos 30 estudiantes en 2016, fecha de mi último año de docencia en Lille (esta asignatura era introductoria y abierta a todos los Máster de Derecho).

El puesto de profesora en la UOC que ocupo desde hace unos meses y el uso intenso de las TICs que se hace desde hace muchos años en esta Universidad abren puertas y perspectivas alentadoras que quería compartir durante esta *IX Jornada sobre Docencia del derecho y TICs*.

De acuerdo con mi experiencia de docencia en derecho comparado en Lille y como “*Teaching Fellow*” en la *University College of London* en los años 2015 y 2016, puedo deducir que las TICs son unos instrumentos *muy relevantes y con enormes ventajas* para acompañar los estudiantes, investigadores y docentes de derecho comparado. En este sentido, no se *substituyen* a la esencia de la comparación en derecho que, a mi juicio, implica “confrontarse con el otro sistema” –no solamente jurídicamente en el sentido de “derecho positivo”, pero también a nivel cultural, social, económico, sociológico, lingüístico, etc. En otras palabras, atreverse a viajar. Y después, a lo mejor, volver. Porque se entiende mejor el frío una vez haber sentido el calor: abrirse a otros sistemas jurídicos con estancias o experiencias laborales fuera de su país permite entender mejor tanto el sistema extranjero como el suyo.

Esto no implica en absoluto una negación del interés de las TICs en este ámbito; al contrario. De igual forma que la libertad solo puede verdaderamente existir –y coexistir con otras– gracias a sus limitaciones, las TICs se valoran y se refuerzan gracias a su uso proporcional y adecuado. Las TICs (webs, fórums, blogs, redes sociales, etc.) acompañan hoy en día la mayoría de los viajeros hacia un cierto punto, es decir sin que su consulta abusiva y sistemática les impide disfrutar de la aventura del viaje. De igual forma, se pueden convertir en el “mejor compañero” de los comparatistas.

Por su transnacionalidad, las TICs y la comparación de ordenamientos jurídicos reflejan la esencia de la Universidad. Al contrario de *di-versus*, el *unus-versus* se refiere al concepto de unidad. Independientemente de los orígenes diversos de los docentes, de sus ámbitos y opiniones, de la estructura donde trabajan –privada o pública, a distancia o presencial–, cada miembro de la comunidad universitaria comparte una función, prácticas comunes y valores; este “*deseo sin fondo de entender y de explicar, esta búsqueda de la verdad, siempre inacabada, destinada a perfeccionar sin descanso el conocimiento para transmitirlo de forma entusiasta, pero cuidadosa, y respetando la libertad de todos*”².

Partiendo de este punto, y sin ninguna pretensión didáctica, me gustaría compartir brevemente algunas experiencias pasadas e ideas de cara al futuro valorando el uso de las TICs como herramienta para *conocer* un orden jurídico extranjero (I) y para *compartir* su descubrimiento (II).

2 Etienne PICARD, «Le droit comparé est-il du droit ?», *Annuaire de l'Institut Michel Villey*, vol. 1, 2009, p.173 [esta citación es una traducción nuestra del francés al castellano].



1. EL USO DE LAS TICS PARA CONOCER UN ORDENAMIENTO JURÍDICO EXTRANJERO

Aunque viajar es la forma ideal para conocer un ordenamiento jurídico extranjero, en la práctica no es siempre posible. Las razones que limitan el desplazamiento y estancia de una persona en el mundo son numerosas –restricciones financieras, salud, obligaciones laborales o familiares, política de cierre de fronteras de parte del país objeto de estudio, guerras, etc. En este sentido, las TICs compensan de forma pertinente la imposibilidad de viajar –aunque, repetimos, a nuestro juicio, no la replazan totalmente.

Por un lado, ayudan a agregar informaciones (1) y por el otro, apoyan la labor de traducción (2) que es central para el derecho comparado entendido como “*interpretación conceptual diferenciada*”³.

1.1. Viajar *online*

Hoy en día, un profesor dispone de varias plataformas y bases de datos que le permiten acceder a otros ordenamientos jurídicos. Como cualquier docente, el reflejo que tiene que tener el investigador/docente en derecho comparado es de siempre consultar primero los “textos brutos” de un sistema jurídico (leyes, decretos, jurisprudencia, informes de instituciones, etc.) aunque remeterse a un artículo de doctrina es una tentación muy natural y común. Pero un artículo es un *punto de vista* sobre la realidad –lo que hace toda la riqueza de la doctrina– y por lo tanto orienta al docente que se tiene que mantener, en la primera etapa de su trabajo, lo más neutral posible.

Para preparar mis clases de derecho comparado (*Introduction au droit comparé*, Lille) o sobre un derecho en particular (*French Law*, UCL y Universidad de Grenoble), usaba bases de datos famosos como Westlaw⁴, Globalex⁵ o Europa⁶, y descubrí también otros sitios web como: the *World Legal Information Institute*⁷, la muy interesante Guía del derecho en línea (*Guide to Law online*) publicada por la biblioteca jurídica del Congreso americano⁸ y, para citar un ejemplo más cercano a Cataluña, la “*Digithèque*” de la Universidad de Perpignan⁹.

3 Otto PFERSMANN, «Le droit comparé comme interprétation et comme théorie du droit», *R.I.D.C.*, abril-junio 2011, vol.2, n°53, p.275.

4 www.westlaw.com

5 www.nyulawglobal.org/globalex/ : Hauser Global Law School Programme (NYU School of Law).

6 www.europa.eu

7 www.worldlii.org/

8 Guide to Law Online: www.loc.gov/law/guide/

9 <http://mjp.univ-perp.fr/> : textos únicamente en francés y traducciones de Constituciones de otros países.



Más allá de esos bases de datos, las webs de Institutos y Academias son muy útiles para entender el “*Law in context*”. A continuación, citamos (por orden alfabético) algunos ejemplos:

- Académie internationale de droit comparé : www.iuscomparatum.org
- American Society of Comparative Law: <https://ascl.org>
- British Institute of International and Comparative Law: www.biicl.org
- Institut de droit comparé Édouard Lambert (Université Lyon 3) : www.idcel.univ-lyon3.fr
- Institut Max Planck pour le droit public étranger et le droit international : www.mpil.de/ww/de/pub/aktuelles.cfm
- Institut suisse de droit comparé (ISDC) : www.isdc.ch
- Institut Universitaire européen (IUR) de Florence : www.eui.eu/
- Institute of European and Comparative Law (Oxford): <http://www.iecl.ox.ac.uk/>
- Réseau européen Droit & Société : <https://ds.hypotheses.org/>
- Société de législation comparée : www.legiscompare.com/

En cuanto a la búsqueda de artículos de doctrina, algunas Revistas de derecho comparado están enteramente disponibles *online* como, entre otras, el *Electronic Journal of Comparative Law*¹⁰ (Holanda) y el *Oxford University Comparative Law Forum*¹¹. Algunos manuales de derecho comparado y Moocs se pueden también encontrar en línea.

En resumen, para preparar su clase “desde casa” y asegurarse de la versión original de textos jurídicos, hoy en día, el docente no tendrá muchas dificultades. ¿Pero sabrá entenderlos? Esta pregunta común a cualquier persona que se atreve a estudiar y conocer algo fuera de su ámbito cotidiano plantea el problema crucial de la traducción de textos jurídicos.

1.2. Las TICs como apoyo a las traducciones jurídicas

Como dice la famosa expresión italiana, “*traduttore, traditore*”. La mejor manera de evitar de “traicionar” demasiado una palabra, es dudar –al menos un poco. Lamentablemente, vivimos en una época donde la duda se interpreta muchas veces como una carencia o una fragilidad cuando es, al contrario, el punto de partida –y a veces incluso la conclusión– de una buena investigación. Dudar es el consejo que trato de difundir a los estu-

10 <http://www.ejcl.org/>

11 <http://ouclf.iuscomp.org/>



diantes a la hora de enseñarles el derecho comparado –aunque se trata más, a mi juicio, de transmitir unos consejos de metodología, unos conocimientos y una pasión que “enseñar” de forma vertical y con plena certeza una materia que por definición no se corresponde con un ordenamiento jurídico en concreto ni con un tema en particular.

Remeterse de forma automática a diccionarios *online* de cualquier origen o que traducen automáticamente palabras fuera del contexto es, a mi juicio, renunciar a la duda. Al contrario, cuando las TICs se usan de forma adecuada, nos ayudan a pensar sobre una traducción y asegurarnos de que no traicionamos demasiado un pensamiento o un concepto. Desde hace quince años, me he confrontado a este problema como estudiante, investigadora y docente, lo que me lleva a compartir aquí algunos avisos.

Primero, para entender una palabra o un vocabulario jurídico de otro idioma, es necesario –además de leer y entender el dicho idioma en general – conocer y entender el contexto de esta palabra. El contexto no es un detalle: es el reflejo de una cultura jurídica¹² que da toda la fuerza epistemológica a una palabra...que, en derecho, tiene una fuerza normativa. En la medida en que las TICs permiten “viajar en línea”, ayudan a descubrir este contexto. Aconsejo a mis estudiantes que miren y lleven siempre con ellos, además de artículos y materiales especializados en el tema estudiado –un manual general de derecho el idioma original. Para mí, un manual de derecho público o de historia del derecho son más útiles que un “diccionario básico” a la hora de traducir, por ejemplo, la palabra de derecho administrativo inglés “*discretion*”¹³. ¿El concepto de *reasonableness* desarrollado por la jurisprudencia inglesa¹⁴ se traduce por “proporcionalidad” o por “razonabilidad”? La respuesta no la da siempre un diccionario *online* en dos clics, pero artículos de doctrina¹⁵ o libros sobre el *judicial review* que también se encuentran *online*.

12 Roger COTTERRELL, « Comparative Law and Legal Culture », in Mathias REIMANN, Reinhard ZIMMERMANN (dir.), *Oxford Handbook of Comparative Law*, Oxford University Press, p.710.

13 En derecho español y francés, la discrecionalidad de la administración pública implica la mayoría del tiempo una intensidad reducida del control del juez, debida a una margen de discreción permitida por el legislador. En Inglaterra, donde la cultura jurídica e importancia de textos jurídicos escritos es totalmente distinta, la palabra “*discretion*”, que se refiere a la capacidad de razonamiento y “discernimiento” de la administración, implica, al contrario, un control intenso del juez (la supremacía parlamentaria inglesa hace que una ley completa y precisa reduzca el control del juez como el de la administración y, al contrario, cuando el texto es amplio o impreciso, favorece un control jurisdiccional más intenso).

14 Lord J. GREEN, *Associated Provincial Picture Houses Ltd v. Wednesbury Corporation* [1948] 1 KB 223.

15 En cuanto a las diferencias o asimilación conceptuales entre proporcionalidad y “*reasonableness*”, la doctrina es abundante. Para citar un ejemplo: Sophie BOYRON, «Proportionality in English Administrative Law: a Faultry Translation?», *Oxford Journal of Legal Studies*, 1992, vol.12, pp.237-264.



Sin embargo, en la práctica, a menos de tener muchísimo tiempo y un equipo entero de docentes para preparar unos materiales de derecho comparado, no es siempre posible cumplir estos requisitos de forma sistemática. Una web que he encontrado muy útil cuando tenía que traducir una palabra o un concepto o cuando tenía unas dudas sobre una traducción es la web de la Unión europea *InterActive Terminology for Europe*¹⁶. Siguiendo el modelo de los Wikis, esta web está hecha directamente por los traductores de la Unión europea que también son juristas (si se selecciona “Derecho”; los ámbitos son diversos) en todos los idiomas de los Estados Miembros. Se revela ser una excelente base para entender un concepto o una palabra y muchas veces se propone diferentes traducciones dependiendo del contexto. Desde mi punto de vista, es más eficaz y fiable que algunos diccionarios jurídicos. De otra parte, aconsejaría más procurarse un diccionario jurídico del orden jurídico estudiado (sin traducción) porque muchas veces una explicación en el idioma de la palabra es mejor que la pura traducción de esa, que muchas veces no toma en cuenta el contexto o que a veces ni existe porque se pretende que no hay equivalencia.

La importancia del contexto y de la cultura jurídica para la traducción pone de relieve la importancia de tener una *red de colegas juristas* de otros países. El intercambio de conocimientos es esencial y las TICs lo permiten más fácilmente (blogs, LinkedIn, grupos de investigación con webs, etc.). Efectivamente, las TICs son extremadamente útiles para ir conociendo un orden jurídico extranjero y también esenciales para compartir este conocimiento. Gracias a varios intercambios no solamente se estudia o se enseña, pero también se “hace”, en la práctica, un poco de derecho comparado.

2. EL USO DE LAS TICs PARA INTERCAMBIAR DE UN ORDENAMIENTO JURÍDICO A OTRO

Como acabamos de ver, las TICs permiten una mejor comunicación entre docentes de varios países. Es una herramienta también muy útil a la hora de enseñar y de animar a los estudiantes para que se atreven a comparar, en concreto, aspectos de órdenes jurídicos distintos.

Para ilustrar esta idea, me gustaría primero compartir mi experiencia de “*Teaching Fellow*” en la *University College of London* donde enseñe, en los años 2015 y 2016, dos asignaturas: introducción al derecho francés (presentación general del sistema francés, metodología de la “*dissertation*” y del “*commentaire d’arrêt*”) y derecho constitucional francés. Estas asignaturas forman parte del programa “*French Law*” destinado a unos estudiantes (10/15 aproximadamente) que quieren hacer su tercer año en una Universidad francesa (1). Para concluir, inspirándome de mis experiencias pasadas y de cara al futuro, mencionaré algunas ideas que han nacido durante mis primeros meses de profesora en la *Universitat Oberta de Catalunya* (2).

16 <http://iate.europa.eu/>



2.1. Una experiencia de docencia en la University College of London: grupos de estudiantes de derecho comparado conectados a través de la plataforma Moodle

Durante el primer semestre – ahí llamado “trimestre” – de la asignatura de derecho francés en la *UCL-London*, los estudiantes tienen que hacer un pequeño trabajo de investigación de derecho comparado llamado “*e-legal Project*” en colaboración con estudiantes de la *Faculté catholique de Lille*. El objetivo es familiarizarles, a través de un tema en concreto, con el interés y dificultades que plantean el derecho comparado aprovechando, gracias a esta colaboración, de los conocimientos lingüísticos y jurídicos de todos. Cada estudiante en Londres tiene entonces su “tándem” en Lille y *vice versa*. No se desplazan, ni se conocen, pero trabajan juntos gracias a las TICs y especialmente a la plataforma Moodle.

La primera etapa del “*e-legal Project*” consiste en presentarse a través de esta plataforma a través de un corto video o audio (perfil, idiomas, razones por las cuales se ha elegido esta asignatura, etc.). Una vez los tándems constituidos, la segunda etapa consiste en elegir un tema de comparación. Los temas eran muy variados y de diferentes ámbitos del derecho. Para citar algunos ejemplos que había propuesto en el año 2015: “aspectos políticos y sociales del derecho de asilo”; “libertad de religión”; “redes sociales y protección de la vida privada”; “Ombudsmän”; “ser abogado”; “ser parte de la Unión europea en Francia e Inglaterra” (repetimos, era el año 2015...). A veces, algunos estudiantes proponían también ideas de temas relacionados con la actualidad.

Para animar a los estudiantes a confrontarse al derecho comparado, la idea no era tanto pedirles de buscar informaciones cada uno en su país, y después cruzarlas; aunque habría sido posible y legítimo. Preferí pedir al “estudiante UCL” que buscara informaciones sobre el derecho francés; y al “estudiante Lille”, informaciones sobre el derecho inglés (cada uno, por supuesto, sobre el mismo tema). De esta forma, cada estudiante en su país tenía el reto de descubrir un orden jurídico diferente. Aprovechamos también para trabajar el idioma: el “estudiante UCL” tenía que redactar su pequeño informe (2/4 páginas) en francés; el “estudiante Lille”, en inglés.

La tercera etapa consistía, para cada estudiante, en corregir las eventuales faltas o mala interpretación de su tándem tanto a nivel jurídico como a nivel lingüístico. Esta labor se ha podido hacer exclusivamente gracias a las TICs (Moodle, fórum, reuniones Skype, etc.).

Una vez las informaciones sobre cada país verificadas y escritas en un lenguaje correcto, la cuarta etapa era la comparación. Los tándems cruzaban y se acordaban sobre puntos comunes y diferencias. Además, quería transmitir a cada estudiante lo que implicaba la operación intelectual de comparación. Por lo tanto, les pedía también de contestar individualmente y sin consultar su tándem, a una pregunta. Por ejemplo, si el tema era “Ser parte de la Unión Europea”, la pregunta habría podido ser “¿La Unión europea os parece ser democrática?” y los estudiantes tenían que contestar por “sí” o por “no”. El ejercicio consistía entonces en buscar argumentos estudiando tanto el sistema francés como el sistema inglés. La idea era argumentar como lo habría hecho un abogado, buscando argumentos y apoyándose en los informes elaborados sobre los dos países.



Esta argumentación tenía que ser gravada (podcast via Moodle) con una duración de cinco minutos. Además de trabajar la metodología de argumentación, concisión, y calidad de oración, este ejercicio permite orientar el derecho comparado para que no se reduzca en una lista de puntos comunes y diferencias sin objetivo científico, o, en este caso, retórico. Se trataba de familiarizar los estudiantes con esta metodología y este ámbito; por lo tanto, no se les pedía un estudio profundo dando también que tenían pocos meses para hacerlo.

Los estudiantes podían entonces escuchar la argumentación de su tándem y seguir intercambiado en debates a través de otras herramientas como fóruns, etc. La última etapa consistía para cada uno de los estudiantes en compartir un enlace de una noticia relacionada con el tema.

Aunque a veces teníamos algunos problemas técnicos –que se solucionaron rápido– este ejercicio no habría sido posible sin las TICs. Esta experiencia permite reflexionar sobre algunas ideas que me han sugerido durante estos últimos meses como PRA en la Universitat Oberta de Catalunya.

2.2. Perspectivas de docencia en la Universitat Oberta de Catalunya

Para un docente en derecho comparado, la UOC ofrece perspectivas interesantes. Las TICs permiten intercambiar con los estudiantes que pueden volverse ellos mismos una fuente de información: principios de interactividad, de cooperación, y de asincrónica que están al corazón del modelo educativo de la UOC¹⁷.

Una dificultad importante –para no decir existencial– que siempre volvía a la hora de preparar mis clases de derecho comparado en Lille era la falta de “legitimidad” que sentía a la hora de “enseñar” unas características sobre un sistema lejano del mío y donde nunca fue a vivir. Cuando llegaba al capítulo “derecho japonés” por lo más interesante que era, no paraba de dudar y compartir mis dudas con los estudiantes – ¿curiosamente? – fascinados y mucho más interesados por este orden jurídico que por el francés o los países de *Common Law* (este hecho lo confirmaron los *feedbacks* de finales del semestre). Por supuesto, he leído artículos de autores japoneses escritos en inglés y a veces en francés, libros de derecho comparado, etc. Pero ¿tenía yo realmente la legitimidad para transmitir estos conocimientos sabiendo que desconozco totalmente el idioma japonés? Después de estos años tratando de mejorar mis conocimientos e independientemente de la tolerancia de mis estudiantes, he llegado a una conclusión: no se puede enseñar *realmente* una pluralidad de ordenes jurídicos, pero si, se puede transmitir una metodología, unos marcos teóricos que plantea el derecho comparado, y unos conocimientos de unos ordenes jurídicos conocidos por el docente. No veía entonces otra opción, para enseñar el derecho japonés a estudiantes de Lille,

17 www.uoc.edu/portal/es/universitat/model-educatiu/index.html



que invitar a un profesor japonés para dar algunas clases. El problema es que no se puede hacer cada año y con cada sistema que me interesaba (chino, musulmán, hindú, etc.) por razones prácticas (presupuesto limitado, fechas y horarios rígidos) pero también porque la docencia se puede a veces volver un poco reducida cuando solo se puede dedicar unas horas sin poder plantear preguntas al docente...que se ha vuelto a Japón.

De ahí surge la ventaja de la educación a distancia: estos profesores, que no se pueden siempre desplazar, podrían, a lo mejor, ser consultores *online* para una asignatura introductoria al derecho comparado¹⁸. En efecto, las TICs permiten a que el estudiante no solo “reciba” el conocimiento, sino que también participa en su elaboración. En este sentido, sería interesante saber cuántos son los estudiantes de la UOC que viven fuera de España y en qué países están viviendo. Los convenios muy recientes de esta Universidad con algunos países de Latinoamérica (Colombia, México) podrían en teoría permitir a que los estudiantes de estos países participen también a la docencia sobre sus propios países. La UOC ofrece muchas herramientas que podrían facilitar estos intercambios: Langlblog, fóruns, Debates videos o audios, wikis, etc.

Algunos trabajos de finales de grado utilizan también a veces el derecho comparado y por lo tanto la enseñanza de esta metodología se podría proponer tanto para apoyar a estos estudiantes como a nivel de doctorado.

La UOC, por su modelo educativo y su larga experiencia en las TICs parece entonces ofrecer tanto al estudiante como al docente unas perspectivas interesantes para la nueva generación de comparatistas. Esta nueva generación no está en ruptura con los maestros del derecho comparado¹⁹ que nos daban tanto en una época donde se viajaba solo –si había suerte– en tren o en avión, es decir de forma presencial. Pertenece a cada uno de los actores implicados honrar sus memorias gracias a un uso razonable de las herramientas del siglo XXI y sin olvidar el sabor de los viajes²⁰.

18 En fecha de hoy y según nuestra investigación, existe en la UOC una asignatura de “*Introduction to Common Law*” que tiene bastante éxito.

19 Son numerosos, pero nos permitimos tener aquí un pensamiento para uno de esos Maestros que nos dejó demasiado pronto, provocando numerosos homenajes a través el mundo: *Mélanges en l'honneur du professeur Gérard Marcou*, 2018, Paris, IRJS-La Sorbonne, 1186p.

20 Y para viajar un poco fuera del ámbito del derecho: www.360degres eklablog.com



ELABORACIÓN DE UNA WIKI DE LA TERMINOLOGÍA HISTÓRICO-JURÍDICA

Regina POLO MARTÍN

*Profesora Titular de Historia del Derecho y de las Instituciones
Universidad de Salamanca*

Ana ZAERA GARCÍA

*Profesora Contratada Doctora de Derecho Romano
Universidad de Salamanca*

RESUMEN: Esta comunicación tiene como objetivo explicar cómo se ha llevado a cabo la elaboración, como apoyo a las clases teóricas, de una *wiki* de la terminología histórico-jurídica por los alumnos de Derecho Romano e Historia del Derecho del primer curso del Grado en Derecho en el primer cuatrimestre del curso académico 2017-2018. La finalidad era doble: favorecer que los estudiantes participasen de forma activa en las clases teóricas mediante la creación de una enciclopedia de los términos y conceptos básicos utilizados por las profesoras en las explicaciones de las clases teóricas, y mejorar su rendimiento en las citadas clases, incorporando para ello el uso de una herramienta digital creada y desarrollada por ellos, bajo la supervisión de las profesoras. La metodología fue la formación de grupos de trabajos comunes a las dos asignaturas y el uso de la Plataforma virtual *Studium* para realizar las tareas. Los resultados obtenidos se han evaluado y valorado de dos formas: la calificación por las profesoras del trabajo realizado por cada grupo y una encuesta final para conocer si esta experiencia docente ha mejorado la adquisición de conocimientos y competencias y su incidencia en la calificación final de las asignaturas implicadas.

PALABRAS CLAVE: clases teóricas, *wiki*, grupos de trabajo, terminología histórico-jurídica, conceptos básicos.

1. INTRODUCCIÓN

La preocupación de las profesoras Regina Polo y Ana Zaera, ambas con una sólida trayectoria individual y conjunta en materia de innovación docente, por mejorar el desarrollo de las clases y los resultados obtenidos en las asignaturas que vienen impartiendo en los últimos años en el Grado en Derecho de la Universidad de Salamanca, les hizo percatarse de las importantes carencias y dificultades de que daban muestra los alumnos a lo largo del curso para la comprensión y utilización de los conceptos jurídicos básicos manejados por las profesoras en sus explicaciones, lo que repercutía negativamente en el aprendizaje teórico. Persuadidas de que era necesario mejorar esta situación han desarrollado en el primer cuatrimestre del presente curso académico 2017-2018 una experiencia docente conjunta



que afecta a los alumnos que cursan las dos asignaturas impartidas por las citadas docentes: Historia del Derecho y Derecho Romano, ambas correspondientes al grupo tercero del primer curso de Grado.

En concreto, lo que se pretendía con esta experiencia docente era conseguir implicar a los estudiantes a lo largo del curso en la participación directa en la adquisición y fijación de los conocimientos de las clases teóricas, mediante un aprendizaje y comprensión de carácter conceptual, con el objetivo mejorar su rendimiento en las citadas clases teóricas, incorporando para ello el uso de una herramienta digital creada y desarrollada por los propios estudiantes, bajo la supervisión de las profesoras: una *wiki* de la terminología histórico-jurídica.

El éxito conseguido en otros proyectos de innovación docente de años anteriores con el uso de una técnica docente sencilla pero atractiva para los alumnos: el trabajo en grupo, nos inclinó a utilizarla de nuevo en esta experiencia. En todo este proceso, además de las clases teóricas presenciales, la utilización de la plataforma virtual de la Universidad de Salamanca, *Studium*, nos sirvió para articular y organizar toda las tareas, ya que se procedió a la apertura de un espacio común en esa plataforma para el desarrollo de la actividad prevista, lo que permitió que todos los alumnos del grupo se hayan beneficiado de los resultados de esta iniciativa conjunta para las clases de Derecho Romano e Historia del Derecho.

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE INOVACIÓN DOCENTE

2.1. Objetivos

Con el desarrollo de esta experiencia de innovación docente perseguíamos lograr una serie de objetivos para los alumnos, con la finalidad de que pudiesen comprender mejor las clases teóricas y con ello facilitar su estudio y mejorar los resultados de los exámenes; y también para las profesoras, ya que el éxito de esta estrategia docente permitiría una explicación más ágil de las materias y una mayor participación e implicación de los discentes en el desarrollo de las citadas clases teóricas. Por tanto, los objetivos concretos que nos proponíamos alcanzar eran los siguientes:

Para los alumnos:

- Conseguir que conociesen y se familiarizasen con la herramienta digital denominada “*wiki* para la terminología histórico-jurídica”, cuyo potencial favorece en el ámbito educativo el trabajo colaborativo en grupo mediante la utilización de las nuevas tecnologías.
- Favorecer que los alumnos participasen de forma activa en las clases teóricas mediante la creación de una pequeña enciclopedia de los términos y conceptos básicos de la terminología histórico-jurídica utilizada por las profesoras en las explicaciones de esas clases teóricas a lo largo del curso.



- La adquisición por los alumnos de una parte de la terminología jurídica que han de utilizar en su futura vida profesional.
- Facilitar un aprendizaje más dinámico de los conocimientos histórico-jurídicos.

Para las profesoras:

- Alentar la colaboración interdisciplinar entre profesoras del Grado en Derecho que imparten asignaturas de formación básica de carácter histórico-jurídico mediante la aplicación de metodologías comunes.
- Comparar los resultados obtenidos en las asignaturas implicadas y constatar su repercusión en el seguimiento de la docencia teórica y en los resultados obtenidos, con el objetivo de mejorar el rendimiento académico de los alumnos.
- Conseguir una información relevante en el seguimiento del proceso de aprendizaje tanto individual como en grupo de los estudiantes a la hora de la calificación final de las asignaturas.
- Usar estrategias innovadoras para conseguir un aprendizaje autónomo y crítico de los contenidos específicos de las materias.

2.2. Mejoras que se esperaban conseguir

Con la puesta en práctica de esta actividad docente pretendíamos conseguir los siguientes resultados:

- Facilitar un aprendizaje más dinámico.
- Adquisición de una de las competencias más destacadas de las asignaturas de formación básica, como es conocer y comprender la terminología jurídica.
- Lograr el trabajo colaborativo en grupo entre estudiantes a través de entornos virtuales.
- Conseguir la motivación e implicación de los estudiantes en actividades que requieren procesos de búsqueda, análisis y reconstrucción del conocimiento teórico.
- Dar a conocer la creación de las voces referidas a los términos histórico-jurídicos mediante el acceso a la *wiki*, para facilitar el estudio de cada una de las asignaturas implicadas.
- Lograr a través de la *wiki* un espacio de comunicación de la clase, tanto entre los alumnos como con las profesoras.

2.3. Metodología utilizada

Como en otros proyectos de innovación docente anteriores llevados a cabo por las profesoras en las asignaturas Derecho Romano e Historia del Derecho, el planteamiento y



desarrollo de esta nueva experiencia estuvo condicionado desde el principio por el elevado número de alumnos que cursaba cada una de las dos asignaturas: entre ciento treinta y ciento cincuenta. Este número tan abultado generó desde el principio problemas a las profesoras a la hora de decantarse por la manera en que se debía elaborar por los estudiantes la *wiki*. Se descartó la opción de que cada uno de los alumnos subiera su definición de los términos propuestos para cada quincena, debido a que sería inviable la agilidad en la corrección y selección por parte de las docentes. En cualquier caso, se optó por la creación de grupos de trabajo para la organización y realización de las tareas, por ser, como ya hemos indicado, una forma de trabajo que generalmente gusta a los alumnos y porque facilitaría mucho la elaboración de la *wiki*, al reducir notablemente el número de términos subidos para la revisión y posterior publicación por las profesoras, sin que en ningún momento afectara esa reducción a la calidad del contenido de la *wiki*, puesto que todos los conceptos histórico-jurídicos relevantes se incluyeron en la misma.

Lo pasos concretos que se siguieron para poner en marcha al elaboración de la *wiki* fueron los siguientes:

- Al comienzo del curso académico, se abrió por las profesoras un espacio conjunto de las dos asignaturas (Derecho romano e Historia del Derecho) en *Studium*, denominado “wiki para la terminología histórico-jurídica”, destinado exclusivamente a la creación por los alumnos de la *wiki* de conceptos histórico-jurídicos que debía servir de complemento a las clases teóricas.
- La primera actuación consistió en la creación de veinte grupos de trabajo, disponiendo los alumnos de quince días de plazo para que los formasen voluntariamente. Para ello cada grupo constituido debía enviar un mensaje al foro específico, señalando los nombres de los componentes del grupo. Además, en cada uno de ellos había un responsable de grupo encargado de coordinar las tareas a realizar y de comunicarse con las profesoras encargadas de la docencia. Los alumnos que no se incorporaron voluntariamente a ningún grupo fueron asignados por las profesoras a otros ya constituidos o de nueva creación. Por último, las profesoras adjudicaron a cada equipo un nombre y crearon cada uno de ellos dentro del aula virtual. La cifra tan elevada de alumnos matriculados en las dos asignatura forzó que el número de integrantes de cada grupo fuera muy superior al que las docentes consideran apropiado para trabajar conjuntamente de forma adecuada.
- Cada grupo debía proceder individualmente en la elaboración de los conceptos histórico-jurídicos para evitar copiarse entre sí, puesto que de esta manera los resultados serían diversos y más enriquecedores.
- Cada dos semanas las profesoras proporcionaron a los grupos de trabajo un listado de los términos histórico-jurídicos sobre los que tenían que trabajar, admitiéndose también las sugerencias de los propios alumnos interesados en que se incluyese la definición de algún término específico no propuesto por las profesoras.



- Los alumnos, una vez que cada uno de los grupos había concluido su trabajo elaborando los términos propuestos, los iban subiendo al espacio virtual. A continuación, las profesoras procedían al examen de los mismos, realizando la oportuna valoración, que se iba a tener en cuenta en la evaluación final de las clases teóricas. Una vez corregidos por las docentes, los términos histórico-jurídicos se hacían visibles para el resto de los grupos.
- Las profesoras dedicaron cada dos semanas el tiempo de las clases teóricas que estimaron oportuno para que los grupos de trabajo expusieran los términos previamente subidos a la *wiki*. Para asegurar la fluidez de las exposiciones cada grupo debía nombrar uno o dos ponentes quincenalmente para explicar los términos.
- Con la finalidad de mejorar el resultado final de la definición conceptual de cada término estudiado, se podían incorporar, siguiendo las directrices de las profesoras, las aportaciones más relevantes que surgieran, por ejemplo, del debate suscitado en clases, etc.
- Esta tarea se realizó así sucesivamente hasta el fin de las clases teóricas dando por concluido la elaboración del diccionario de términos histórico-jurídicos la penúltima semana del curso.
- La última tarea a realizar consistió en “formatear” el diccionario: unificar la tipografía empleada, darle color, incorporar imágenes y otros recursos gráficos. También se incluyó al final del diccionario la bibliografía empleada.
- Finalmente a través de *Studium* se realizó una encuesta a los alumnos para conocer su opinión sobre esta experiencia docente. A la vez los resultados de esta encuesta proporcionaron datos a las profesoras sobre el éxito de la misma y sobre sus puntos débiles y, por tanto, susceptibles de ser mejorados.

2.4. Plan de trabajo semanal

De conformidad con el calendario académico aprobado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Salamanca para el primer cuatrimestre del curso académico 2017-2018, se llevó a cabo la siguiente distribución del trabajo para realizar de manera adecuada las tareas arriba descritas y, por consiguiente, para la correcta elaboración de la *wiki* de terminología histórico-jurídica.

- Semana primera (18-22 de septiembre de 2017): inicio del curso y creación por las profesoras en *Studium* del espacio virtual “wiki para la terminología histórico-jurídica”, que sirvió para realizar todas las tareas referidas a esa *wiki*.
- Semana segunda (25 al 29 de septiembre de 2017): explicación del plan de trabajo a los alumnos y, conforme a la información proporcionada, solicitud por las profesoras de formación de grupos de trabajo de manera voluntaria por los estudiantes.



- Semana tercera (2 al 6 de octubre de 2017): constitución por las profesoras de los grupos de trabajo propuestos voluntariamente por los estudiantes, así como los de los alumnos que no los habían formado por su propia iniciativa, dándole acceso al espacio virtual .
- Semana cuarta (9 al 13 de octubre de 2017): entrega a los grupos de trabajo para su elaboración del primer listado de voces terminológicas.
- Semana quinta (16 al 20 de octubre de 2017): presentación en el curso de las clases teóricas por los ponentes de cada uno de los grupos de los términos del primer listado entregado, previamente subidos a la referida *wiki*. Podían intervenir todos los alumnos, por ejemplo, en el debate que se suscitare, y con las aportaciones más relevantes se tenían que llevar a cabo las incorporaciones en la *wiki* que las profesoras estimaran oportunas para mejorar el contenido de cada una de las voces analizadas. Después las docentes harían públicos los conceptos ya concluidos y correctamente definidos.
- Semana sexta (23 al 27 de octubre de 2017): entrega a los grupos de trabajo para su elaboración del segundo listado de voces terminológicas.
- Semana séptima (30 de octubre al 3 de noviembre de 2017): presentación en el curso de las clases teóricas por los ponentes de cada uno de los grupos de los términos del segundo listado entregado, previamente subidos a la referida *wiki*. Podían intervenir todos los alumnos, por ejemplo, en el debate que se suscitare, y con las aportaciones más relevantes se tenían que llevar a cabo las incorporaciones en la *wiki* que las profesoras estimaran oportunas para mejorar el contenido de cada una de las voces analizadas. Después las docentes harían públicos los conceptos ya concluidos y correctamente definidos.
- Semana octava (6 al 10 de noviembre de 2017): entrega a los grupos de trabajo para su elaboración del tercer listado de voces terminológicas.
- Semana novena (13 al 17 de noviembre de 2017): presentación en el curso de las clases teóricas por los ponentes de cada uno de los grupos de los términos del tercer listado entregado, previamente subidos a la referida *wiki*. Podían intervenir todos los alumnos, por ejemplo, en el debate que se suscitare, y con las aportaciones más relevantes se tenían que llevar a cabo las incorporaciones en la *wiki* que las profesoras estimaran oportunas para mejorar el contenido de cada una de las voces analizadas. Después las docentes harían públicos los conceptos ya concluidos y correctamente definidos.
- Semana décima (20 a 24 de noviembre de 2017): entrega a los grupos de trabajo para su elaboración del cuarto listado de voces terminológicas.
- Semana undécima (27 de noviembre al 1 de diciembre de 2017): presentación en el curso de las clases teóricas por los ponentes de cada uno de los grupos de los términos del cuarto listado entregado, previamente subidos a la referida *wiki*. Podían intervenir todos los alumnos, por ejemplo, en el debate que se suscitare, y con las



aportaciones más relevantes se tenían que llevar a cabo las incorporaciones en la *wiki* que las profesoras estimaran oportunas para mejorar el contenido de cada una de las voces analizadas. Después las docentes harían públicos los conceptos ya concluidos y correctamente definidos.

- Semana duodécima (4 a 8 de diciembre de 2017): las fiestas de esta semana disminuyen notablemente los días lectivos por lo que se opta por no entregar el listado de términos.
- Semana decimotercera (11 al 15 de diciembre de 2017): entrega a los grupos de trabajo para su elaboración del quinto listado de voces terminológicas.
- Semana decimocuarta (18 al 22 de diciembre de 2017): presentación en el curso de las clases teóricas por los ponentes de cada uno de los grupos de los términos del quinto listado entregado, previamente subidos a la referida *wiki*. Podían intervenir todos los alumnos, por ejemplo, en el debate que se suscitare, y con las aportaciones más relevantes se tenían que llevar a cabo las incorporaciones en la *wiki* que las profesoras estimaran oportunas para mejorar el contenido de cada una de las voces analizadas. Después las docentes harían públicos los conceptos ya concluidos y correctamente definidos.
- Semana decimoquinta (8 al 12 de enero de 2018): una vez formateado el diccionario, las profesoras debían resolver las últimas dudas referidas a los conceptos y términos analizados. También se tenía que contestar por los alumnos la encuesta sobre la elaboración de la *wiki*.

2.5. Recursos utilizados

Los recursos empleados por las profesoras, alguno de ellos ya utilizados en otros años previos y con muy buenos resultados, fueron los siguientes:

- La plataforma virtual *Studium* de la Universidad de Salamanca para abrir el espacio virtual conjunto de las dos asignaturas implicadas en esta actividad, en el que los distintos grupos de trabajo tenían que incorporar cada quince días los términos elaborados, y las profesoras corregirlos y hacerlos públicos. También sirvió para facilitar la comunicación entre las profesoras y los alumnos y entre ellos, para notificar los avisos importantes de cada asignatura, etc.
- Los listados de terminología jurídica entregados a cada grupo quincenalmente. Por ejemplo, se han definido en el apartado correspondiente a la letra A los siguientes conceptos histórico-jurídicos: Abolición del Régimen señorial, Accesión, Actio in factum, Actio in personam, Actio negatoria, Acciones bonae fidei, Acciones civiles, Actio utilis, Aquitas y Agere.
- Para la valoración de los resultados de esta experiencia docente se han previsto las siguientes actuaciones:



Medidas internas:

- Encuesta para conocer la utilidad que para los estudiantes ha tenido la creación de la *wiki* como instrumento de adquisición de competencias y conocimientos.
- Valoración por parte de las profesoras de los resultados de las tareas realizadas por los grupos de trabajo.

Medidas externas:

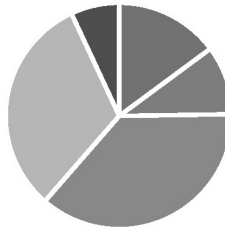
- Evaluación del análisis de resultados de la encuesta que realizan los alumnos mediante un estudio estadístico.
- Evaluación del análisis de resultados de la evaluación final de la asignatura, mediante una comparativa de las calificaciones obtenidas en años anteriores.

2.6. Resultados obtenidos

Los resultados de la encuesta y de los estudios estadísticos derivado de la misma nos ha permitido conocer cómo se ha valorado esta experiencia docente por parte de los alumnos, así como constatar por las profesoras los puntos débiles y fuertes de la actividad desarrollada.

En la citada encuesta, el número de alumnos que ha participado no ha sido todo lo elevado que las profesoras hubiéramos querido, superando apenas la mitad de los alumnos matriculados, cifra que por otra parte se corresponde con el crecido número de alumnos no presentados en las dos convocatorias del examen de las asignaturas. En cualquier caso, el carácter voluntario de esta encuesta nos permite dar una buena credibilidad a los resultados obtenidos. La encuesta está configurada con respuestas numéricas, siendo el 1 el valor mínimo y el 5 el máximo.

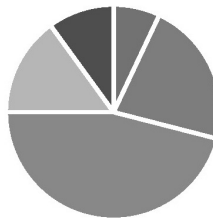
En primer lugar nos interesaba conocer cómo valoraban los alumnos la utilidad que le ha proporcionado la elaboración de la *wiki* de terminología histórico-jurídica para el conocimiento y estudio de las dos asignaturas. Las respuestas fueron las siguientes:



■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

valor(1-5)	MEDIA
1	15%
2	10%
3	37%
4	32%
5	7%

En segundo lugar, también nos parecía importante saber en qué medida la creación de la *wiki* de terminología histórico-jurídica le había resultado beneficiosa para la comprensión de las explicaciones teóricas de las dos asignaturas. Los alumnos respondieron de la siguiente manera:



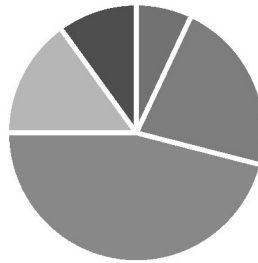
■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

valor(1-5)	MEDIA
1	7%
2	22%
3	46%
4	15%
5	10%

En tercer lugar, preguntamos a los alumnos si el trabajo en grupo le había facilitado la tarea de elaborar la *wiki* de terminología histórico-jurídica. Los alumnos contestaron de esta forma:

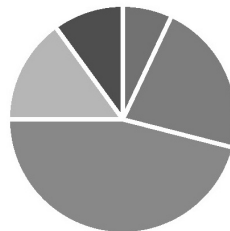


En cuarto lugar, nos pareció apropiado conocer la opinión acerca de si las explicaciones de las profesoras en las clases teóricas les habían proporcionado suficientes conocimientos para elaborar los términos y conceptos incluidos en la *wiki*. Las contestaciones de los alumnos fueron las siguientes:



■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

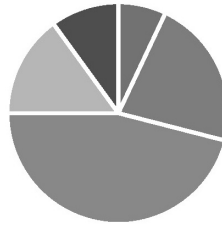
En quinto lugar, preguntamos la opinión de los alumnos sobre el grado de adecuación de los términos incluidos en los listados de conceptos a definir con el nivel de las asignaturas impartidas. Las respuestas fueron las siguientes:



■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

valor(1-5)	MEDIA
1	2%
2	8%
3	25%
4	32%
5	32%

Y en sexto y último lugar, realizamos una pregunta de carácter general, interesándonos por el grado de satisfacción que le ha proporcionado a los alumnos la elaboración de la *wiki* de terminología histórico-jurídica como complemento necesario para las clases teóricas. Los estudiantes respondieron así:



■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

valor(1-5)	MEDIA
1	10%
2	20%
3	32%
4	32%
5	5%

Los resultados de la encuesta nos permiten afirmar con carácter general una razonable buena acogida por parte de los alumnos de esta experiencia docente. En concreto, en primer lugar, más del 65% de los alumnos ha optado por las segunda y tercera máximas valoraciones acerca de la utilidad que le ha prestado la elaboración de la *wiki* de terminología histórico-jurídica para el conocimiento y estudio de las dos asignaturas implicadas.

En segundo lugar, casi la mitad de los discentes (46%) valoran con la puntuación media el beneficio que para la comprensión de las explicaciones teóricas de las asignaturas les había proporcionado la creación de esta *wiki* de conceptos histórico-jurídicos.

En tercer lugar, respecto a la pregunta de si el trabajo en grupo le había facilitado la tarea de elaborar la *wiki*, nos ha llamado la atención la valoración no muy positiva de los alumnos, a diferencia de lo ocurrido en años previos con otras experiencias de innovación docente en las que el trabajo en grupo siempre había sido estimado muy positivamente por los estudiantes. En el desarrollo de esta actividad de la creación de un diccionario de conceptos histórico-jurídicos, el porcentaje más alto de alumnos es el que puntúa el valor más bajo, el 27% de los estudiantes. Es decir, que a la cuarta parte de los encuestados el trabajar en grupo no le había reportado ningún provecho. En otra de las preguntas de la encuesta, puesto que no se han explicado todas las incluidas en la misma, se interrogaba a los alumnos sobre si habían encontrado dificultades para la realización del trabajo en grupo, y las contestaciones fueron muy similares, ya que el 32%, también el máximo porcentaje de alumnos, eligió la valoración 1, la más negativa. Las profesoras, sorprendidas ante estas valoraciones tan negativas, pensamos que quizá se deba a que algunos grupos de trabajo no se formaron voluntariamente por los alumnos, sino por las propias docentes, tratándose normalmente de alumnos repetidores que, como se ha podido comprobar a lo largo del cuatrimestre, están más desconectados del devenir diario de las clases. Esta circunstancia puede haber provocado falta de interconexión entre los integrantes de los grupos.



En cuarto lugar, valoran muy positivamente los estudiantes la cuestión referida a si las explicaciones de las profesoras en las clases teóricas les habían proporcionado suficientes conocimientos para elaborar los términos y conceptos incluidos en la *wiki*. En concreto, el 38 % otorga la máxima valoración y el 28% la segunda máxima valoración.

Corroborando las valoraciones anteriores, en quinto lugar, también consideran muy positivamente la interrogación sobre el grado de adecuación de los términos incluidos en los listados de conceptos a definir con el nivel de las asignaturas impartidas. Así, un 32% de los estudiantes responde con la máxima puntuación y el mismo porcentaje con la segunda.

Finalmente, en sexto lugar, respecto a la pregunta del grado de satisfacción que le ha proporcionado a los alumnos la elaboración de la *wiki* de terminología histórico-jurídica como complemento necesario para las clases teóricas, el 64 % de los estudiante escogen la segunda y tercera mejor puntuación, por lo que las profesoras estimamos que esta tarea consistente en definir los principales conceptos histórico-jurídicos que se han manejado en las explicaciones en las clases teóricas sí han sido una buena actividad para los alumnos, pero también nos ha llamado la atención que solo en una de las preguntas planteadas el porcentaje mayoritario de alumnos haya elegido la máxima valoración.

3. CONCLUSIONES

La realización de esta experiencia docente, en la que las docentes han propuesto la elaboración por los alumnos, bajo la tutela de las profesoras, de un instrumento que les permitiese aclarar y comprender los principales conceptos utilizados en el desarrollo de las clase teóricas, ha sido en buena medida satisfactoria, en cuanto se han constatado las siguientes cuestiones:

- Participación de casi la totalidad de los alumnos matriculados en las dos asignaturas, como se desprende del seguimiento quincenal que las profesoras llevaban a cabo cuando en el curso de las clases teóricas se ponían en común los conceptos elaborados y se debatía, en su caso, sobre los mismos.
- Interés por una buena parte de los alumnos, que preguntaban y consultaban frecuentemente a las profesoras sobre cuestiones concretas referidas a la terminología histórico-jurídica.

Finalmente, también se han percatado las profesoras de lo que estiman debilidades de esta experiencia docente:

- La escasa satisfacción de los alumnos respecto a la forma de trabajo en grupo. Además, del hecho ya mencionado de que no todos los grupos se formaron voluntariamente por los estudiantes, otra posible causa del descontento con esta forma de trabajar ha podido ser que, debido al elevado número de alumnos que cursan ambas asignaturas,



lo grupos constituidos superan todos ellos las diez personas, lo que sin duda ha dificultado la realización del trabajo de forma común.

- La necesidad recurrente por parte de las profesoras de ordenar a determinados grupos que corrigiesen y mejorasen las definiciones de los términos que tenían encomendados, lo que denota en esos grupos concretos una falta de interés y un trabajo deficiente.



CAPÍTULO 4

TUITS DE ALTO RIESGO. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIANTE TWITTER

Albert RUDA GONZÁLEZ

*Profesor agregado de Derecho civil, Decano
Facultad de Derecho, Universitat de Girona*

RESUMEN: Se describe una actividad de aprendizaje llevada a cabo mediante Twitter, en la que participan estudiantes de un Máster sobre derecho de daños que se imparte presencialmente. Básicamente se plantea a los estudiantes que realicen una serie de tuits siguiendo un patrón determinado, como paso previo para el debate mediante la citada herramienta de *microblogging*. La comunicación expone el planteamiento de la actividad, la plataforma utilizada, los objetivos, así como la respuesta de los estudiantes. En concreto, en uno de los tuits los estudiantes identifican una actividad de riesgo, y en otro de ellos tienen que redactar una cláusula general de responsabilidad civil por riesgo. Sobre esa base, reflexiona sobre la utilidad de Twitter para favorecer el aprendizaje de los alumnos sobre un tema de su interés. En particular se analizan los patrones de participación que se detectan, la interacción entre alumnos, los problemas detectados (y posibles soluciones), y la percepción de los propios alumnos sobre dicha actividad de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Twitter, redes sociales, *m-learning*, daños, máster.

1. INTRODUCCIÓN

En la presente comunicación se describe una experiencia de aprendizaje con alumnos de una asignatura de máster mediante el empleo de Twitter. Se expone la organización de la actividad previa a su ejecución, cómo se desarrolló la misma, y los resultados. Se analiza críticamente la misma y se formulan cuestiones y propuestas de modificación y mejora.

2. APRENDIZAJE MEDIANTE TWITTER

2.1. Descripción de la actividad de aprendizaje

A) Contexto de la actividad

Como se ha apuntado, se va a describir una actividad de aprendizaje mediante la herramienta conocida como Twitter. Para poder contextualizar un poco su uso y aplicación, conviene antes exponer, aunque sea de modo somero, el marco en el que dicha actividad tiene lugar.



En la Universitat de Girona se imparte desde hace diversos años un Máster oficial sobre Derecho de daños. La actividad que a continuación se presenta ha tenido lugar en la sexta edición de dicho Máster y se trata de su primera puesta en práctica. Dicho Máster es un estudio de postgrado universitario de investigación y profesionalizador, de 60 créditos, que se desarrolla en dos etapas. En la primera etapa, los alumnos asisten a las clases de modo presencial e intensivo. Dicha etapa comprende de enero a abril. Durante dicha etapa, los estudiantes reciben seis horas de clases diarias, de tipo teórico-práctico. En la segunda etapa, los alumnos preparan su trabajo final de máster (TFM). Esa segunda etapa tiene una duración variable según los alumnos. La mayoría dedica todo un año al trabajo, y se vuelcan en el mismo tras acabar la fase presencial, cuando regresan a sus países de origen. En efecto, la mayoría de alumnos son de procedencia extranjera, principalmente de Latinoamérica y la lengua vehicular es el castellano. Lo anterior comporta que el máster tenga, pues, un elemento no presencial, pues en la mayoría de casos los alumnos reciben tutorías y orientación de sus directores de TFM mediante las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Concretamente, algunas defensas de TFM se llevan a cabo mediante videoconferencia.

En ese contexto, el autor de este trabajo ha introducido una actividad de aprendizaje mediante Twitter. Concretamente, el mismo ha impartido una asignatura llamada “Responsabilidad por riesgo y en la circulación de vehículos”, de 3,5 créditos ECTS. La asignatura consta de seis sesiones presenciales y una prueba de evaluación al final, y está impartida por dos profesores. En el bloque de sesiones impartido por quien esto escribe, se trabajan en clase, básicamente, las actividades de riesgo y la responsabilidad civil por daños causados por las mismas. En particular, se incide mucho en la responsabilidad por daños al medio ambiente, pero también se tratan la responsabilidad por la navegación aérea o los accidentes nucleares. Una de las cuestiones centrales del curso es en qué condiciones conviene someter una actividad determinada a un régimen de responsabilidad objetiva o por riesgo, esto es, una regla de responsabilidad sin culpa. En un régimen de dichas características, el demandado no puede exonerarse de responsabilidad mediante la prueba de que actuó con cuidado o diligentemente. Un ejemplo clásico es la llamada responsabilidad del cabeza de familia por los objetos que caigan de un inmueble (art. 1910 CC). En esa línea, se plantea también el interrogante de si es posible y conveniente prever en el ordenamiento jurídico una regla con una cláusula general de responsabilidad por riesgo, es decir, no ya una regla concreta para un supuesto específico y excepcional (pues supone un alejamiento de la regla general de responsabilidad por culpa, art. 1902 CC) sino una auténtica regla de alcance general por daños causados en el ejercicio de actividades de riesgo.

La actividad se lleva a cabo en un grupo de 34 alumnos y se les presenta mediante el espacio de la asignatura en la Intranet de *Moodle*, a través de un mensaje en el foro. Asimismo, el profesor que la dirige la anuncia antes en clase.

La evaluación de la asignatura comprende la nota de la prueba de evaluación (50% del total), antes referida, más la asistencia, preparación de casos y participación (el otro 50%). La actividad mediante Twitter se tiene en cuenta dentro de este segundo porcentaje.



B) El uso de Twitter

Como todo el mundo sabe, Twitter (www.twitter.com) es una herramienta de *micro-blogging*, es decir, de mensajes cortos por Internet. Fundamentalmente, cada usuario tiene un muro o perfil en el que puede ir colgando sus mensajes, y los demás usuarios pueden responder a los mismos o reenviarlos (tal cual o con un comentario). Por defecto, los muros están abiertos, de modo que otros usuarios pueden ver lo que se publica en ellos. Los usuarios pueden restringir el acceso a su muro, de modo que terceros tengan que pedir permiso, o bien bloquear a los usuarios molestos (los llamados *trolls*).

Desde noviembre de 2017, los mensajes publicados en Twitter tienen una extensión máxima de 280 caracteres (frente a los 140 que tenía anteriormente). Las direcciones URL se abrevian automáticamente para que no se exceda dicho límite tan fácilmente. Se pueden adjuntar fotografías o videos a los mensajes, indicar la localización del usuario que los realiza, etc. Así pues, una de las principales ventajas de Twitter es, en esencia, que es abierto por defecto, los mensajes tienen que ser concisos, y cada cual sigue a quien quiere. Para poder ordenar los mensajes de algún modo, los usuarios utilizan etiquetas o *hashtags*, que son palabras clave precedidas de un cuadradillo (#). Los mensajes se pueden agrupar así mediante una búsqueda con el motor de la propia plataforma de Twitter. Dicho motor permite buscar personas, etiquetas, etc.

La actividad que se lleva a cabo consiste en que los estudiantes creen una cuenta en Twitter según un patrón determinado y escriban una serie de mensajes siguiendo unas pautas concretas. Como mínimo se solicita que escriban dos mensajes o *tweets*:

Primer *tweet*

Para poder escribir el primer *tweet* necesitan, como se ha dicho, abrir una cuenta en la plataforma. Con el objeto de facilitar el seguimiento de la actividad y para evitar que unos alumnos tengan nombres de usuario más largos que otros, se les da una pauta a la hora de crear el usuario. El nombre del usuario en sí es críptico, aunque siga un patrón lógico, pero los alumnos pueden escribir, si lo desean, su nombre para que así figure cuando escriban. En el ejemplo siguiente se ve el caso de un alumno que ha preferido utilizar solo su nombre de pila pero que ha seguido el patrón indicado en cuanto al nombre de usuario: rc (de Responsabilidad Civil) + mdd (Máster Derecho Daños) + 2018 (año) + 06 (número que el alumno ocupa en la lista de inscritos en el curso). De ese modo se permite que, si quieren, los alumnos conserven el anonimato, pero sean identificables para el profesor. Para ello, es preciso que el profesor antes publique en la Intranet una lista con el nombre “en clave” que corresponde a cada alumno.



carlos @rcmdd201806 · 16 feb.



#rcmdd2018 No estoy de acuerdo con una CGRO, toda actividad trae consigo un riesgo y disponer de una C Gral agrava toda actividad desarrollada por el ser hno y le impone a este la obligación de tomar medidas para reparar riesgos x toda actividad, so pena d no tener como reparar



En el primer *tweet*, se pide a los alumnos que escojan una actividad que consideren de riesgo y que por tanto consideren que tiene que regirse por la responsabilidad objetiva. Puede tratarse de una actividad que ya esté sujeta a ese régimen (por ejemplo, los daños causados por los animales, art. 1905 CC) o bien que consideren que debería someterse al mismo *de lege ferenda* (como los accidentes ferroviarios), o que no está prevista legalmente pero la jurisprudencia ha interpretado como un caso de responsabilidad objetiva. Pese al origen mayoritariamente extranjero de los alumnos, se les pide que se refieran a casos de Derecho español.

El *tweet* que tienen que realizar tiene que seguir también un patrón determinado. Cada *tweet* tiene que tener cuatro partes: a) identificar la actividad de que se trate; b) dar un ejemplo de la misma; c) citar una sentencia, si la hay; d) justificar por qué la responsabilidad debe ser objetiva en ese caso. Veamos por partes.

Primero, tienen que identificar la actividad de que se trate. Por ejemplo, “navegación aérea”. La identificación tiene que ser breve, como es obvio. Esa parte del ejercicio obliga a los estudiantes a buscar casos de responsabilidad objetiva en Derecho español, y por tanto a familiarizarse con el sistema. Además, no pueden repetir las actividades citadas por sus compañeros, por lo cual se les obliga a leer los *tweets* de los demás y a ser originales.

Segundo, tienen que poner un ejemplo de la misma actividad. Por ejemplo, siguiendo con caso anterior, podrían citar una “colisión entre dos aviones”. Esta parte del *tweet* permite que los alumnos puedan hacer variaciones sobre un mismo supuesto de hecho.

Tercero, tienen que citar una sentencia, si la hay (y a citarla correctamente). Ello obliga a los estudiantes a entrar en la base de datos de referencia (Westlaw Aranzadi), buscar sentencias y escoger una que sea pertinente, además de citarla bien. En la descripción de la actividad se les da un ejemplo de cómo citar.

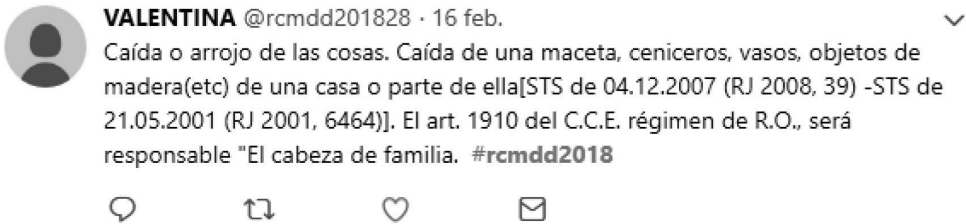
Cuarto y último, los estudiantes deben proporcionar una justificación somera del caso. Tienen que argumentar, pues, por qué esa actividad debe regularse por la responsabilidad objetiva o sin culpa. Para ello, deben antes estudiar qué es la responsabilidad objetiva, como es obvio, pero también los argumentos que se esgrimen en el debate científico para justificarla, por ejemplo, las dificultades probatorias en relación con la culpa, la obtención de un beneficio por el responsable, etc.

A los estudiantes se les proporciona un *tweet* de muestra para que lo tomen como ejemplo. Además, deben utilizar una etiqueta o *hashtag* que identifica a la actividad, con-



cretamente: #rcmdd2018. Como puede verse, sigue el mismo patrón que los nombres de usuario. De ese modo la actividad puede irse replicando de año en año, como solo variar el número final. Para evitar errores, se advierte a los alumnos que no deben dejar ningún espacio en blanco entre el cuadradillo y la palabra que sigue, pues de otro modo la búsqueda de ese *hashtag* no funciona. Dicho *hashtag* permite que los alumnos (y al profesor) vean qué han dicho los demás, lo cual es fundamental ya que –como se ha dicho– tienen que ser originales.

Un ejemplo de primer *tweet* de esta actividad es el siguiente:

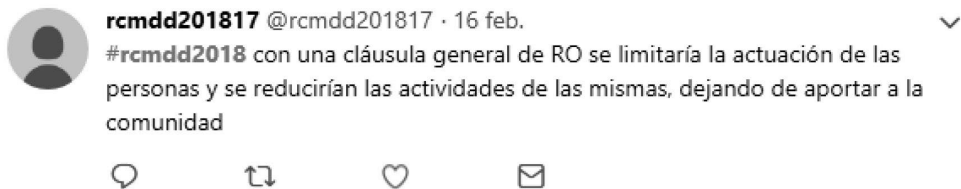


Segundo *tweet*

En el segundo *tweet*, los alumnos tienen que posicionarse sobre el debate relativo a si es pertinente, o conveniente, o necesaria, una cláusula general de responsabilidad civil por riesgo, en la línea de lo apuntado más arriba. Para introducir el tema, se invita a los alumnos a leer un trabajo doctrinal sobre el mismo, concretamente un artículo de revista del especialista Gert Brüggemeier (“Risk and Strict Liability: The Distinct Examples of Germany, the United States, and Russia”, *European Review of Private Law* 2013, vol. 21, 923-957). Los alumnos tienen acceso al mismo desde la intranet de la asignatura, donde se publica un enlace al artículo en la página web de la revista.

Esta segunda parte de la actividad consiste en que los alumnos se pronuncien a favor o en contra de una cláusula general de responsabilidad por riesgo.

Un ejemplo de *tweet* de este tipo es el siguiente:



El alumno en cuestión, que prefiere no usar su nombre real, se manifiesta en contra de la cláusula general, con el argumento de que la responsabilidad tendría un efecto negativo sobre las actividades en cuestión (lo que los ingleses llaman un *chilling effect*).



Un ejemplo en el sentido contrario, favorable a la cláusula, es el siguiente:



rcmdd201810 @lo_dim · 15 feb.



De acuerdo con una CGRO como la que se encuentra en el §1304 del anteproyecto austriaco. Permite que los avances sociales queden cubiertos entregando una guía de aplicación del régimen (caracteriza a que actividad se aplica) y da algunos ejemplos #rcmdd2018 🍷



Como puede verse, el alumno no solo se manifiesta a favor, sino que incluye un emoticono. Con todo, no sigue el patrón en lo referente al nombre de usuario (lo que sigue a la arroba o @), pero sigue siendo identificable porque en lugar de su nombre verdadero sigue el patrón en el nombre.

Si la actividad acabase en esos dos *tweets*, acabaría convirtiéndose en una serie de monólogos inconexos. Para que los alumnos interactúen entre sí, se les invita a dialogar entre ellos. A tal efecto, pueden utilizar la función “responder” en Twitter. Un ejemplo:



Rcmdd201835 @rcmdd201835 · 15 feb.



En respuesta a @rcmdd201803

Coincido en la necesidad de una responsabilidad objetiva sobre este tipo de actividad. La potencialidad de daño y lo anormal de las nuevas tecnologías, vuelven imprescindible su reconocimiento como una actividad de riesgo. #rcmdd2018



Como puede verse, en la respuesta se hace referencia al mensaje original. El autor del primer mensaje podría replicar, pero ninguno lo ha hecho.

En cuanto al resultado de la actividad, ha arrojado un total de 41 mensajes con el *hashtag* en cuestión. Hubo seis alumnos que no participaron, y los demás en general hicieron un mensaje o más. Algunos no utilizaron bien el *hashtag*, dado que escribieron el cuadradillo separado con un espacio (un caso) o enganchado a la palabra anterior (un caso), lo que sumaría un total de 43 mensajes. A ello hay que añadir las respuestas a los mensajes anteriores, en las cuales los alumnos no creyeron necesario añadir el *hashtag* (41 mensajes más). En total, por tanto, se contabilizan 84 mensajes, lo que da una media de 2,47 *tweets* por alumno sobre el total de la clase, y 3 *tweets* por alumno si contamos los participantes en la actividad.

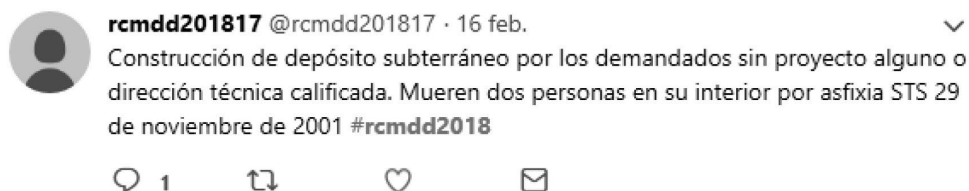
Algunos alumnos marcaron con un corazón o “me gusta” algunos *tweets* de su agrado. Hay 6 *tweets* con un me gusta, y otro con dos. La mayoría de *tweets* con respuesta tienen una respuesta, y el que más respuestas tiene, tiene 7.



2.2. Valoración sobre la actividad

Se trata de una actividad innovadora, en un Máster en el que la mayoría de las actividades de los alumnos son presenciales (con la excepción ya referida de la tutorización del TFM). La utilización de una herramienta TIC como es Twitter es, que se sepa, una primera innovación en ese sentido. En términos generales, los alumnos han desarrollado bien la actividad, los *tweets* escritos siguen los patrones fijados por el profesor, y el número de *tweets* es correcto. La media, como puede verse, es algo baja, ya que parece que los alumnos se han limitado a realizar el mínimo posible de *tweets* (los dos obligatorios y algún comentario sobre un *tweet* de algún compañero). El debate acabó en la fecha indicada por el profesor.

El diseño de la actividad siguió las recomendaciones del trabajo escrito por algunos especialistas en innovación docente (DOMINGO y SEGURA, 2016). Los alumnos han obedecido las instrucciones en cuanto a nombre de usuario. Solo hubo un caso de alumno que presentase un problema al respecto, pues cada cuenta va vinculada a una dirección email, y el alumno no disponía de más cuentas de correo. El profesor autorizó al alumno utilizar una de sus cuentas existentes a pesar de que el nombre obviamente no seguía el patrón de la asignatura. Algunos de los *tweets* se apartan de los patrones, p. ej. invierten el orden de los elementos, como en el siguiente ejemplo donde la referencia a la sentencia aparece al final, además de ser incompleta, y falta la justificación:



La actividad suscita algunas dudas, que se plantean para el debate, como, por ejemplo, si, y en qué medida, el profesor debe intervenir en la discusión, o corregir los *tweets* mal formulados, sea en la misma plataforma o por un canal privado. Por un lado, parece necesario el *feedback* para el buen aprendizaje del alumno, pero por el otro puede tener un efecto disuasorio para los otros alumnos. Es bien sabido que a veces la intervención de un profesor en un debate tiene el efecto de desincentivarlo. Otra duda se refiere a la evaluación de la actividad en sí, dado que en ella se conjugan elementos cuantitativos (el número de mensajes) con cualitativos (la calidad de las intervenciones). Posiblemente debería complementarse el planteamiento de la actividad con una parrilla o rúbrica de evaluación. Incluso, los mismos alumnos podrían corregirse a sí mismos en una segunda etapa de la actividad.

Desde una perspectiva crítica, uno de los aspectos más pobres de la actividad de los alumnos es la fundamentación de su elección a favor o en contra de una cláusula de responsabilidad por riesgo. La mayoría de alumnos se han decantado por la negativa, aunque con razones muy someras, que necesitarían más argumentación. Por ejemplo, una de las



alumnas dice que: “No estoy de acuerdo con una CGRO –sin desconocer los incentivos que llevaría incita [*sic*]–, volvería insegurables muchas actividades, afectando a la sociedad, al privarla de muchos servicios útiles. Además generaría alta inseguridad jurídica.” Seguramente cada una de esas afirmaciones requeriría varias páginas de argumentación, lo que permite poner de relieve las limitaciones intrínsecas de una herramienta de *microblogging* como Twitter. También abunda el empleo de abreviaturas, que un alumno no hubiese utilizado en un trabajo escrito tradicional pero se permite a sí mismo, en cambio, en Twitter.

En lo tocante a la evaluación, la actividad resulta laboriosa para el profesor, ya que debe mantener el registro de los nombres de alumnos con sus respectivos usuarios en Twitter. Además, resulta pesado contar las contribuciones de cada uno manualmente. El empleo de herramientas de análisis de *hashtags* (como RiteTag, Keyhole, ExportTweet, Unionmetrics, o similares) puede resultar interesante en principio para visualizar los resultados de la actividad, pero son de poca utilidad en caso de *hashtags* poco utilizados (como es el caso) o no abarcan *tweets* antiguos (si uno analiza los *tweets* semanas después de la actividad). Por ejemplo, la herramienta Hashtagify no puede analizar los resultados porque afirma que hay demasiado pocos *tweets* con ese *hashtag*. Utilizando otras herramientas, como Tweetdeck, se pueden ver todos los *tweets* que utilizan el *hashtag* en una lista, por fechas (lo que permite ver cómo el grado de participación de los alumnos aumenta cuanto más se acerca la fecha límite). Además, es el profesor, en definitiva, el que tiene que traducir esos resultados en una nota y no parece claro con qué criterios hacerlo de un modo objetivo y previsible para el alumno.

3. CONCLUSIONES

Twitter proporciona una herramienta de comunicación interesante para hacer posible el debate entre los estudiantes. Además, es un buen canal para mantener el contacto entre los alumnos y el profesorado fuera del aula (MOLLETT, MORAN, y DUNLEAVY, 2011). Twitter permite conectar mejor con los estudiantes y conseguir de ellos una implicación que a menudo se echa de menos en las aulas (Bifulci Kocal, 2012). Por ello, resulta una herramienta utilizada de modo creciente en muchas universidades (puede verse GUZMÁN *et al.*, 2012, y TUR *et al.*, 2017).

No está claro que los alumnos aprendan más con dicha herramienta. De hecho, existen autores que aseguran que no hay evidencia de que aprendan mejor (para los estudios de Economía, puede verse AL-BAHRANI, PATEL y SHERIDAN, 2017). Por tanto, tampoco parece pertinente un entusiasmo desmesurado. Sin embargo, sí que parece que incentiva la participación al margen del aula física y permite un tipo de interacción que es difícilmente posible en la misma.

A pesar de la obvia limitación en el número de caracteres (280), y en realidad debido (o gracias) a la misma, obliga a los estudiantes a expresar sus ideas de una manera breve y concisa. El hecho de que el máximo haya aumentado de 140 a 280 caracteres ha hecho que



Twitter sea más útil como herramienta de debate y, en ese sentido, se pueden considerar más endebles algunas críticas vertidas contra ella en el pasado, cuando el límite era menor (véase PÉREZ DE LA FUENTE, 2013-2014).

Para que el debate sea realmente fructífero, es aconsejable que el profesor dé a los alumnos pautas claras sobre lo que se espera de ellos: número y estructura de los *tweets* que tienen que realizar, tipo de interacción que debe haber entre estudiantes, tipos de nombres de usuario, *hashtags*, etc. Queda abierta la cuestión de si el profesor debe intervenir en el debate para corregir a los estudiantes mientras este tiene lugar o, más bien, es recomendable esperar hasta el final. En cierto modo, la misma duda puede surgir en una discusión oral “tradicional” en el aula. El debate a través de Twitter permite que los estudiantes preparen cuidadosamente sus contribuciones al debate, al menos en teoría. Pueden escribir su aportación en un documento de editor de texto (como Microsoft Word o equivalente) y publicarla solo cuando sean definitivas o perfectas a su juicio. Sin embargo, dado que esas contribuciones están escritas, otros estudiantes —por no hablar del profesor— pueden regresar a las mismas y criticarlas más fácilmente que si se tratara simplemente de una discusión oral. *Verba scripta manent!* Finalmente, es importante juntar las contribuciones por medio de agregadores de publicaciones o manualmente y compartirlas con la clase. Si es posible, la actividad se debe comentar en clase después de terminar.

4. BIBLIOGRAFÍA

- AL-BAHRANI, A., PATEL, D., y SHERIDAN, B.J.: Evaluating Twitter and its impact on student learning in principles of economics courses, en *Journal of Economic Education*, núm. 48-4, 2017. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220485.2017.1353934>
- BIFULCI KOCAL, D.: Engaging Millennials: Using Twitter in the Classroom, en *The Law Teacher*, núm. XVIII-2, 2012. <http://lawteaching.org/wp-content/uploads/2016/06/lawteacher2012spring.pdf>
- CHECA GARCÍA, F.: La utilización del microblogging y de Twitter como herramienta de enseñanza-aprendizaje, en *Espiral. Cuadernos del profesorado*, núm. 11, 2013. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4991283.pdf>
- DOMINGO, J. y SEGURA, J.: *Aportaciones al m-learning mediante Twitter*, en *Revista d’Innovació Docent Universitària*, núm. 8, 2016. <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU/article/download/RIDU2016.8.12/18224>
- GUZMÁN DUQUE, A. P., DEL MORAL PÉREZ, M. E., GONZÁLEZ LADRÓN DE GUEVARA, F.: Usos de Twitter en las universidades iberoamericanas, *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, núm. 11-1, 2012. <https://relatec.unex.es/article/download/845/635>
- MOLLETT, A., MORAN, D. and DUNLEAVY, P.: Using Twitter in university research, teaching and impact activities. A guide for academics and researchers, en: PPG Impact of Social Sciences, 2011, http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/files/2011/11/Published-Twitter_Guide_Sept_2011.pdf



PÉREZ DE LA FUENTE, O.: *Una experiencia de innovación docente con nuevas tecnologías para aplicación del modelo Bolonia desde la Filosofía del Derecho*, en Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review, núm. 9, 2013-2014. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4424563.pdf>

TUR, G., MARÍN, V. I., Y CARPENTER, J.: Uso de Twitter en Educación Superior en España y Estados Unidos, en *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, núm. 51, 2017. <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=51&articulo=51-2017-02>



LA ESTRUCTURA DE LA CLASE: EMOCIÓN, APRENDIZAJE Y TICS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO (PENAL)

Manuel L. RUIZ-MORALES

*Personal docente e investigador en formación
Universidad de Cádiz*

RESUMEN: Actualmente, la clase tradicional o magistral ha mostrado su fracaso en el aprendizaje del alumnado, hasta el punto de que muchos discentes en disciplinas jurídicas sienten que ir a clase es una pérdida de tiempo, por que ni se atiende ni es necesario, ya que el derecho se puede estudiar directamente de los manuales. Sin embargo, la labor del docente es la de allanar tal camino, facilitar la comprensión y el aprendizaje. De ahí que el presente trabajo verse sobre la estructura –“inmutable y no rígida”– que debe ostentar la clase, al efecto de que en la misma se genere aprendizaje del derecho sin gran esfuerzo –por parte de los estudiantes– y sin conocimiento previo –sin tener que haber mirado apuntes o manuales, como ocurre habitualmente–, en base al recuerdo de la clase. Para ello, el profesor goza hoy día de multiplicidad de herramientas –nos centraremos en alguna, como el uso que se debe dar a las TICs en esa clase tipo–, pero nunca perdiendo de vista que la finalidad última es el aprendizaje, que vendrá de la mano de la sorpresa –para captar la atención–, el debate –para que cada uno al menos realice alguna aportación, se le permita reflexionar y forme parte de lo que se conforma–, y la colaboración en mencionado debate grupal –se utilizarán conjuntamente con técnicas de participación en el aula–, para que el alumno se lleve unas pocas ideas básicas para casa, pero que perduren en su memoria.

PALABRAS CLAVE: Docencia, Universidad, Estructura clase, Sorpresa, Pensamiento, Derecho.

1. INTRODUCCIÓN

La educación y la mejor forma de educar no es un problema moderno, toda vez que filósofos clásicos como Platón o Aristóteles se preocuparon de analizar las formas de educar, incluso creando instituciones educativas como la “Academia” y el “Liceo”. No obstante, es un asunto que aún hoy sigue requiriendo de la labor de los expertos, que se detienen en el estudio de la mejor forma de estudiar y/o facilitar el aprendizaje¹.

1 Baste observar el Proyecto “Aprendemos Juntos” creado por el Diario “El País” y BBVA, donde se reúnen los pedagogos y profesores más innovadores en el campo de la educación. Disponible en <<http://aprendemosjuntos.elpais.com/>> [online]. Acceso el 3 de abril de 2018.



Ahora bien, en las últimas décadas, y especialmente en los últimos años², cada vez más voces relevantes en el ámbito de la docencia universitaria han señalado la necesidad del cambio en el modo de enseñar, en gran parte por la propia observancia del docente de que el estudiante en la actual sociedad de la información no es capaz prestar atención constantemente al desarrollo de la clase, toda vez que el alumno hogaño se encuentra expuesto a una ingente cantidad de distracciones, en el seno mismo del aula, desde el propio teléfono móvil –con miles de aplicaciones o el propio Whatsapp– al propio ordenador portátil³, por lo que el discente se halla en una posición proclive para evadirse en su propio mundo, máxime cuando la clase se desarrolla de la manera tradicional, esto es, se produce una transmisión unilateral del conocimiento. De este modo, en realidad, el alumnado acudirá a la clase para cumplir con la obligatoria presencialidad impuesta desde los Planes de Bolonia, para poder participar en las evaluaciones de las partes prácticas de las asignaturas, ya que –de otro modo– aun cuando en el examen final se ejercite y se demuestre un pleno dominio de la parte práctica, la no asistencia a clase determina que el alumno no cursa conforme a la evaluación continua, por lo que se le coarta o constriñe la calificación final, puesto que sólo puede obtener la puntuación del examen⁴.

De este modo, las modificaciones establecidas con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior –en adelante, EEES– pretendían modernizar y enriquecer el aprendizaje universitario, con la finalidad de que los egresados de las diversas titulaciones universitarias pudiesen ejercer correctamente su profesión al finalizar sus estudios. Como consecuencia, se fomentó el denominado Aprendizaje Permanente, fundamentado en los conocimientos, destrezas y competencias que una persona puede controlar como resultado del proceso de aprendizaje. Para cumplir con estos objetivos se propuso la incorporación de nuevas metodologías docentes por medio del rescate de la Enseñanza práctica en todas las materias, lo que ha provocado el desdoblamiento de dos tipos de clases en todas las disciplinas de todas las carreras, entre clases teóricas y clases prácticas, toda vez que un determinado porcentaje de los créditos de cada asignatura deben ser cursados como “Enseñanza práctica”. Evidentemente, ello facilita la comprensión de los conocimientos y la adquisición de habilidades por parte del alumnado, no obstante, siguen existiendo cantidad

2 Entre otros motivos por el denominado Plan o Proceso de Bolonia.

3 El alumno de hoy en día no requiere del compañero de banca para distraerse. El auditorio puede encontrarse en silencio y la clase puede desarrollarse apaciblemente, mas en muchas ocasiones no habrá aprendizaje si los estudiantes sólo hacen acto de presencia, mas no prestan atención en la lección.

4 Este extremo parece incongruente en tanto en cuanto para la educación lo más relevante debe ser la adquisición de competencias, habilidades y aptitudes para el ejercicio de su profesión futura –y aquel que no acude a clase puede alcanzarlas por otros medios, ya que la función del docente es la de ayudante a la consecución de capacidades–. No obstante, parece que con tal disquisición prevalece la importancia de llenar clases de individuos desinteresados, o que se encuentran obligados a ello por una calificación, a pesar de que puedan dominar o hayan podido dominar esa disciplina por otro medio.



de clases teóricas que se basan en el sistema tradicional y, por otro lado, las clases prácticas son obligatorias para el alumnado, que recibe parte de su calificación final gracias a ellas, lo que –como se comentó *ad supra*– provoca una acotación de la calificación de los alumnos que no acuden a ellas o que no realizan los trabajos prácticos, a pesar de que demuestren sus habilidades en el Examen Final. Además, hay materias eminentemente teóricas y otras destacadamente prácticas, y aunque en todo ámbito teórico puede desarrollarse prácticas y viceversa, el peso no puede ser ni de lejos similar, ya que en algunas asignaturas se evalúan aspectos prácticos, a veces lejanos a la materia, a veces de escaso interés real para el eventual ejercicio futuro de la profesión.

Dicho esto, parece evidente que el sistema educativo universitario instaurado tras el Proceso de Bolonia no fue la panacea, puesto que aún hay muchos extremos por mejorar. En este sentido, hay que destacar como el EEES trajo consigo la Evaluación continua, utilizando globalmente las tecnologías de la información y de la comunicación, mediante las potencialidades que ofrece Internet. Es cierto que actualmente las clases pueden ser en ocasiones más dinámicas, se usan herramientas audiovisuales como Powerpoints, posteriormente a la clase se utilizan campus virtuales, cursos *Moodle*, tutorías virtuales, cuestionarios y actividades complementarias *online*, etc. ¿pero siempre son necesarias? Muchas veces lo que se consigue es sofocar y atosigar al alumno, con miles de actividades programadas en el cronograma –tareas, trabajos, visualización de videos, lecturas de libros, de noticias, de bibliografía básica y complementaria, evaluaciones obligatorias *online* que se hallan abiertas sólo durante unos minutos–, que realizan por mera obligación y no presentan beneficios en su proceso de aprendizaje –sino todo lo contrario–. Huelga decir que muchos de estos archivos ni se abren⁵, toda vez que el alumnado suele tener más de una asignatura –normalmente cinco o seis al cuatrimestre– de las que rendir cuentas, y sólo se presta atención a lo obligatorio y que redundan certeramente en la calificación –ya no tanto por aprender si no por sus repercusiones futuras en los actas de las asignaturas matriculadas.

Además, a todo esto hay que añadir que la utilización docente de las TICs en el aula, en muchas ocasiones no es la más idónea, más aún en el ámbito del derecho. Todos hemos tenido ese profesor que dirá usar el “powerpoint” como medio de apoyo visual, pero que se dedica a leer el texto de la diapositiva sin más. Incluso a veces la indebida utilización es más flagrante, como es el caso de aquellas diapositivas que contienen simplemente el texto de la ley. Evidentemente, en estos casos sería preferible un profesor que al menos explicase la lección, aunque no utilizase los medios telemáticos.

5 Alguna vez hemos visto el campus virtual de una con una veintena de manuales, cerca de una centena de artículos científicos como bibliografía del curso e infinidad de actividades a realizar –muchas de ellas obligatorias– para una asignatura de seis créditos.



Ergo, en estos casos, ¿qué sentido tiene acudir a clase? Menor estímulo aún en el ámbito de las disciplinas jurídicas, toda vez que aquel estudiante que posea una mediana comprensión lectora entenderá lo que se indica y describe en cualquier manual, por lo tanto, ¿qué aliciente existe en acudir a una clase a ver como un “profesor” lee diapositivas o lee la ley sin más?

De esta forma, es menester afirmar que el buen profesor no debe transmitir conocimiento e información sin más —a los efectos de que los alumnos hagan acopio de ello—, sino que el verdadero docente es el que se responsabiliza del aprendizaje del alumno y se preocupa por la consolidación de dicho aprendizaje por parte de sus estudiantes (IMBERNON, 2009: 5-7), buscando la mejor forma de cumplir con tal objetivo.

Por último, antes de pasar al nudo gordiano del trabajo, se debe advertir al lector que lo aquí escrito puede utilizarse para cualquier clase universitaria, no obstante, de acuerdo a la profesión del autor se entiende que esta es la estructura que debería ostentar la impartición de una clase en disciplinas jurídicas, y más concretamente, en el ámbito penal, por lo que los ejemplos que se ofrecerán al lector, serán —específicamente— de mencionada rama del derecho.

2. LA ESTRUCTURA DE UNA CLASE “TIPO”

Analizar la estructura de la clase es esencial y elemental, puesto que dicha configuración puede convertir a una disciplina aburrida y tediosa, en una materia sugestiva y estimulante. Evidentemente, de igual manera, cuando la lección se imparta de una forma más entretenida y amena, el alumnado se abstraerá en menor grado y seguirá con atención el devenir de la clase, lo que redundará en un nivel mayor de aprendizaje⁶.

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de establecer —a priori— la estructura de la clase es el tema del tiempo que un estudiante puede mantener la atención. Resulta paladino que —en la línea de lo comentado en el párrafo anterior— cuando la dinámica de la clase es poco atrayente y proactiva, el alumnado pierde la atención con mayor rapidez, siente desgana y el ambiente se vuelve soporífero y adormecedor, en definitiva, se trata de un mal que deben soportar. Ello es más habitual que suceda en la clase tradicional, unidireccional,

6 Está comprobado que sólo cuando el sujeto tiene una actitud emocional positiva, se encuentra en un estado de motivación tal que facilite la creación (SMIRNOV y OTROS, 1960: 356). Así, las emociones se constituyen como el principal facilitador del aprendizaje, por lo que las percepciones gratas, redundarán positivamente en el proceso de aprendizaje, mientras que impresiones desagradables o negativas —como el aburrimiento—, impedirán el aprendizaje (IBÁÑEZ, 2002: 33-34). En este sentido, hay que destacar que neuro-científicos reputados defienden que el emocionar es el cimiento que provee aprendizaje en el individuo, ya que —de este modo— se despierta la curiosidad y la motivación, que activan el aprendizaje y la memoria de una manera más eficiente (MORA, 2013).



en la que el docente se dedica a lo suyo –transmitir conocimientos– y el discente siente que el profesor suelta una perorata, terminando por “desconectar”.

De todas formas, mucho se ha escrito sobre la capacidad de atender, y lo que parece claro es que esa escucha activa sólo puede ser sostenida en el tiempo durante una cierta cantidad de minutos –más o menos amplio–. Existen estudios dispares⁷ que sitúan dicho lapso temporal entre los diez minutos y los veinte⁸, aunque lo primordial es que la curva de la atención va descendiendo con el paso de los minutos, por lo que hay que tenerla muy en cuenta a la hora de fijar la estructura de la clase “tipo”.

Por último, antes de pasar a desarrollar la configuración propia de la clase, hay que aclarar que para el funcionamiento de la misma, no se requerirá de preparación de la clase por parte del alumnado, toda vez que el conocimiento se adquirirá –principalmente– por la argumentación del propio alumno, siendo el discurso fácilmente comprensible, de acuerdo al entendimiento de conceptos compartidos por los estudiantes, que serán –ellos mismos– los que irán dando forma a la explicación del tema. Igualmente, aun cuando en las líneas que siguen se detalle la estructura de la clase, esta configuración no es rígida, se puede adecuar a las necesidades docentes, e incluso requiere que se realicen pequeñas modificaciones de una a otra clase –como trastocar el orden–, puesto que la naturaleza humana tiene una capacidad constante de adaptación al cambio –pretendiendo volver a un espacio de seguridad y de confort–, lo que conlleva relajación y acomodo, que evidentemente son potenciadores de la distracción y pérdida de la atención necesaria para el aprendizaje.

2.1. Captación de la atención del aula

Si se analiza la curva atencional es fácil observar cómo el discente presta una gran atención a los primeros minutos de la interacción comunicativa del profesor u orador. Por

7 (BUNCE y OTROS, 2010; BRADBURY, 2016; entre otros).

8 En este sentido, decía el neurocientífico Francisco Mora en una entrevista: “Nos estamos dando cuenta, por ejemplo, de que la atención no puede mantenerse durante 50 minutos, por eso hay que romper con el formato actual de las clases. Más vale asistir a 50 clases de 10 minutos que a 10 clases de 50 minutos. En la práctica, puesto que esos formatos no se van a modificar de forma inminente, los profesores deben romper cada 15 minutos con un elemento disruptor: una anécdota sobre un investigador, una pregunta, un vídeo que plantee un tema distinto... Hace unas semanas la Universidad de Harvard me encargó diseñar un MOOC (curso online masivo y abierto) sobre Neurociencia. Tengo que concentrarlo todo en 10 minutos para que los alumnos absorban el 100% del contenido. Por ahí van a ir los tiros en el futuro”, en Diario *El País*, de 20 de febrero de 2017. Disponible en: <https://elpais.com/economia/2017/02/17/actualidad/1487331225_284546.html?id_externo_rsoc=TW_CC>. [online]. Acceso el 3 de abril de 2018. En el mismo sentido, este parece ser el motivo en el que se fundamentan las TED Talks –que no superan los 18 minutos de duración–, las charlas Naukas Bilbao o las PechaKucha. Igualmente, Steve Jobs cuando debía hacer grandes charlas o presentaciones, éste hacía interrupciones cada quince minutos.



tanto, esos momentos son cruciales para captar la atención del auditorio. En esos instantes es elemental atrapar al alumnado, entusiasmarlo, atraerlo, para que –de este modo– se produzca la menesterosa conexión profesor-alumno (DEL BARRIO y OTROS, 2011: 16-17).

Así, el docente cuenta con dos maneras de iniciar la clase: 1. Introducir los contenidos. Es decir, la primera opción consiste en explicar o señalar en los primeros cinco a diez minutos el tema sobre el que versará la lección del día, a vuela pluma, para si en cualquier punto de la lección algún estudiante se perdiese, éste pueda reconducirse al hilo argumentativo de la clase. De esta manera, una vez se realizase esta introducción –no del todo atrayente– se podría proceder a la “Sorpresa”, a la Emoción, que es lo que captaría la atención del auditorio de una forma plena⁹. 2. Comenzar la clase sorprendentemente, estimulando las sensaciones, ya sean de rabia, de indignación, de compunción, de hiperestesia, de injusticia o de justicia, o simplemente generando desconcierto, estremecimiento, extrañeza o asombro con algo absolutamente inesperado, toda vez que para aprender se debe sorprender, y mediante la perplejidad se puede prender, captar la entera atención, lo que facilitará la comprensión ante la interesada expectación creada¹⁰. Es cierto, también, que ante la gran cantidad de estímulos a los que se encuentra expuesto el individuo día a día –esa incesante corriente de información que recibe el individuo por los distintos medios–, parece que hemos perdido cierta capacidad de sorprendernos. Sin embargo, el cambiar la rutina de una clase universitaria, teatralizándola o de alguna otra forma, puede ser una buena alternativa a ensayar. Por ejemplo, si nos hallamos en una clase de Derecho Penal –Parte Especial–, relativa a los delitos contra la vida, en los que se estudiará el homicidio, el asesinato, y las demás figuras delictivas que protegen el bien jurídico vida, la clase podría empezar de la siguiente manera: El profesor –si opta por la Introducción de contenidos, al explicarlos, puede salir de la clase para proceder de esta forma escasos minutos después– maquillado y pareciendo haber tenido un enfrentamiento, con su vestimenta pintada como si fueran manchas de sangre, entra en clase rápido, bruscamente, intrépidamente, como escondiéndose, y entonces cuenta la historia de lo que le pasó, en la que posiblemente ha matado a alguien. Otra opción es empezar la clase como si no ocurriese nada y concertar con un “colaborador” que éste entre en clase a los minutos del inicio –vestido de los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado– y éste proceda a detener al profesor por un delito de homicidio, ya que en su vehículo o en su domicilio se han hallado evidentes pruebas de un crimen –que este colaborador lleva encima y muestra a la clase–, como un cuchillo ensangrentado o telas manchadas. Ahora bien, para los docentes menos atrevidos, Internet y los equipos instalados en cualquier aula universitaria nos ofrecen mil alternativas, como por ejemplo, mostrar vídeos, cabeceras de noticias –debidamente preparados–, como los relativos a la detención reciente de Ana Julia Quezada, lo que ya propiciará curiosidad e

9 Segunda opción idónea para la apertura de la clase.

10 Véase la ponencia de Ramón Barrera “Sorprendizaje: cómo acabar con una educación aburrida”. Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=FXTQq7Ojp94>> [online]. Acceso el 4 de abril de 2018.



intriga en el contenido de la lección. Además, el alumno siempre recordará —a la hora de estudiar el temario en casa— la clase en cuestión, teniendo una imagen viva y cercana de lo que se trató, a través del impacto inicial.

2.2. El desarrollo de la clase: desde el debate al trabajo colaborativo

Una vez se ha introducido la materia a tratar y se ha captado la atención de los asistentes, la clase se debe desarrollar como resultado de un aprendizaje activo¹¹, en la que el profesor sólo es el mero director¹² que conduce la conversación¹³ —a través de las aportaciones¹⁴— a aquello que le interesa, para ver los contenidos que deben estudiarse; pero la propia explicación surgirá en el propio debate¹⁵, apuntando y anotando el profesor en la pizarra las ideas elementales y básicas, formando un mapa conceptual o esquema¹⁶, que los alumnos pueden usar posteriormente para el estudio y aprendizaje pormenorizado de la asignatura.

Igualmente, el transcurrir de la clase vendrá dado en bloques de unos doce a quince minutos, a partir del cual se hará una pausa de unos pocos minutos —de dos a cinco minutos aproximadamente—, en los que se insertará un nuevo aspecto al debate, con la ayuda de los medios audiovisuales, fundamentalmente vídeos cortos¹⁷ —por ej. de YouTube—, fragmen-

- 11 El alumno aprende más cuando se implica (ASTIN, 1985: 133-134) y no son meros oyentes pasivos (CROSS, 1987: 4; MCCOMBS, 2001).
- 12 Es el director del debate, dando la palabra y ofreciéndola a los diversos alumnos, aunque no la hayan pedido, al efecto de que todos participen —no recurriendo a los mismos alumnos—, incluso los más reacios o tímidos. Siempre con una actitud amena y distendida, logrando conexión entre todos los elementos de la clase, formado por todos los individuos que allí se encuentran. Para conocer prácticas favorables véase el artículo citado de DEL BARRIO y BORRAGÁN (2011).
- 13 *“Los alumnos no aprenden por sentarse en clase y escuchar a los profesores, memorizar los contenidos, escribir sobre ellos y responder a las preguntas. Deben hablar sobre lo que están aprendiendo, relacionarlo con experiencias previas, aplicarlo a sus vidas cotidianas. Deben hacer de lo que aprenden una parte de sí mismos”* (CHICKERING y OTROS, 1987: 3).
- 14 Se debe advertir desde el primer día de clase que se puede decir cualquier cosa, incluso tonterías y disparates —no hay prejuizgamientos—, toda vez que de este modo se desinhibe a los estudiantes de sus reparos y complejos, además de que nunca puede desecharse ninguna idea, ya que ello puede significar un cambio científico importante en el futuro, y en el error se halla la serendipia.
- 15 Algunos docentes ostentan ciertas reticencias a que este tipo de aprendizaje provoque una pérdida del tiempo de clase y de control de la clase (PRIETO NAVARRO, 2006: 179-183).
- 16 En definitiva, sería como una vuelta a la docencia socrática.
- 17 El vídeo es la mejor manera de hacer llegar el mensaje, la información y el conocimiento. Se suele decir que vale más una imagen que mil palabras, ergo ¿y una imagen que es capaz de moverse y comunicar con lenguaje verbal? Hasta tal punto es así, que algunos han explicado de que el *homo videns* es la evolución del *homo sapiens* como especie (SARTORI, 2000: 11).



tos de películas, anuncios, etc. que versen sobre el asunto, utilizando los proyectores y artilugios de los que disponen las aulas. Este corte, concentrará nuevamente la atención, además de servir y aportar nuevos contenidos, sobre los que versa la materia. De este modo, continuando con el ejemplo anterior de una clase de la Parte Especial del Derecho penal en la que se esté tratando los delitos contra la vida, podría ser una buena opción introducir en el intervalo que pretende la “nueva” centralización de la atención, algún video corto –fragmento de película o imágenes reales– en el que se produzca la muerte de alguien por un disparo, por una gran cantidad de puñaladas, por una bomba en un atentado terrorista o por un accidente de vehículos a motor, etc., para –de esta manera–, dar pie a qué se debata sobre el homicidio simple, y los propios estudiantes expliquen qué diferencias observan con el apuñalamiento múltiple –y así por qué el asesinato requiere un mayor reproche por medio de algunas circunstancias como el ensañamiento–, o bien con el resto de selecciones audiovisuales abordar y adentrarse en la explicación del dolo eventual, analizar la mayor o menor culpabilidad de la conducta, entre otros aspectos –en el caso del atentado–, o estudiar y construir los elementos del homicidio imprudente –en el particular del accidente–.

Si la clase es de duración superior a una hora, en el corte que corresponde a la mitad de la lección, se podría ofrecer unos minutos adicionales, para que el alumnado se levante del asiento, caminen por el habitáculo, estiren y se relajen. Esto no debe ser considerado un tiempo desperdiciado, ya que es mejor que aprendan menos –pero elementos básicos para la asignatura–, que dar muchísima información y que al finalizar la clase no quede nada en el cerebro de los discentes, puesto que han desconectado en los estadios iniciales.

Además, en algunos bloques el profesor puede hacer que piensen en las ventajas o inconvenientes de tal situación, puede simular que se encuentra toda la clase en determinada situación y se debe encontrar soluciones al problema, valorando cada cual, y argumentando por qué sería una mejor sobre la otra. Incluso –una vez se ha explicado una materia de manera completa–, el docente puede generar un debate de qué ocurriría si faltase un elemento de los contenidos en la teoría explicada, cual serían las consecuencias, por lo que se reflexionará sobre funcionalidades o finalidades, sobre el por qué de las cosas¹⁸.

En otros bloques, para hacer la clase a lo largo del curso más distendida, se puede optar por utilizar métodos de aprendizaje basado en problemas, para un determinado bloque particular, en el que se intentará dar solución por grupos de alumnos al asunto en un debate de puesta en común que posteriormente manejará el profesor¹⁹, o bien se

18 Se trataría de usar el aprendizaje basado en el pensamiento, y en este concreto particular, en la teoría de la parte y el todo (SWARTZ y OTROS, 2008).

19 Evidentemente, el aprendizaje basado en problemas no consiste en aplicar a la práctica conocimientos teóricos previamente estudiados, sino que consiste en comprender un asunto real y dar soluciones, sin contar con competencias adquiridas (SAVIN-BADEN, 2000). Para analizar concretamente el



podrá hacer uso de ciertas técnicas de trabajo colaborativas, dependiendo de los objetivos que se persigan en el particular²⁰.

2.3. El cierre de la clase: la recapitulación

A falta de diez minutos de la terminación de la lección, el profesor debe hacer un esfuerzo para terminar haciendo un recorrido por aquellos contenidos que se trataron durante la misma, a efectos de redundar en las ideas claves, aunque en esta ocasión se mencione sólo someramente. Sería muy interesante concluir también con una referencia al inicio del todo, para cerrar circularmente la sesión.

Otra posibilidad sería dar esos minutos para que los alumnos contesten –en un folio, por ej.– una pregunta relacionada a lo impartido en dicha jornada, o bien para completar una ficha anteriormente preparada por el profesor, que destaque y promueva la asimilación de tres o cuatro ideas fundamentales, no más –pero a partir de las cuales, puede desarrollarse globalmente la materia–.

2.4. La consolidación post-clase

En torno a una semana más tarde, es un buen momento para consolidar lo aprendido, haciendo memoria de lo reflexionado y argumentado concretamente en la clase, recordando, asentando y refrescando los conocimientos aprehendidos.

Aquí entra a jugar un papel relevante las Tecnologías de la Comunicación habidas en la actualidad, que por medio de los Campus Virtuales de las asignaturas, permiten la interacción y el encuentro de todos los agentes que participan en el curso, ya sean estudiantes o profesores, en distintos momentos del tiempo, así cada uno puede acceder de acuerdo a su organización, planificación temporal o a sus ritmos vitales (BLANCO COTANO, 2005: 3 y ORTÍZ COLÓN, 2006: 32).

aprendizaje pasado en problemas véase PRIETO NAVARRO (2006), RESTREPO GÓMEZ (2005), ESCRIBANO y OTROS (2008) y SANTILLÁN CAMPOS (2006) –para este tipo de aprendizaje en el ámbito de las ciencias sociales utilizando las potencialidades de las TICs, haciendo uso de la formación semi-presencial, esto es, conjugando presencial y en línea–.

20 Mencionar que existen multitud de técnicas encaminadas a favorecer el aprendizaje de forma colaborativa, pero estudiarlas ahora excede del objetivo de este trabajo. Para una mayor información véase COLLAZOS y OTROS (2006), COLLAZOS y OTROS (2001), MALDONADO PÉREZ (2008). Además, las TICs favorecen el aprendizaje colaborativo en base a la flexibilización que posibilitan las mismas, de ahí que cada vez en mayor medida se usen en la Universidad estas metodologías, apoyadas en las nuevas tecnologías del conocimiento. Vid. CALZADILLA (2002), CROOK (1998), CARRIÓ PASTOR (2007), GARCÍA SANS (2008), entre otros.



Ahora bien, la plataforma virtual de la asignatura debe ser sencilla y escueta, conteniendo simplemente la actividad de refuerzo para el tema en cuestión²¹. La razón de ello es la de no abrumar y atosigar al alumno que se halla ante miles de archivos y apartados por tema, con ingente cantidad de actividades a realizar, foros obligatorios, cuestionarios, preguntas, con multitud de enlaces relacionados, powerpoints de la asignatura y artículos de profundización, así como bibliografía relacionada, que más que facilitar el reavivamiento del conocimiento, provocan un empeoramiento del proceso de aprendizaje (BLANCO COTANO, 2005: 2), ante la desmotivación generalizada²²; más aún si todos los docentes –de las diversas disciplinas– utilizan los medios telemáticos de una manera similar.

La actividad propuesta inscrita en el campus virtual no debe requerir un esfuerzo grandilocuente por parte del alumno, sino todo lo contrario. Debe realizarla de buena gana, para lo cual debe de tratarse de algo ameno y que pueda hacer en compañía de sus familiares y amigos. Por este motivo, parece que lo más acorde y oportuno sería ver una película sobre el particular²³, aunque también puede tratarse de un documental –o cualquier otra actividad cultural que se precie²⁴–, para que después se reflexione y se establezcan relaciones con lo estudiado y aprendido –o incluso con lo no estudiado–, e incluso que cuente o narre qué le ha inspirado –aunque no tenga que ver con la asignatura–. De este modo, la tarea no tiene una evaluación positiva o negativa, sino que sólo se pretende inundar la vida del discente con conocimientos y hechos sobre la materia, a fin de que el alumnado consiga pensar, reflexionar, y opinar argumentativamente sobre la disciplina. Así, volviendo al ejemplo de la clase del derecho penal y de los delitos contra la vida, se podría proponer la visualización de un filme como la oscarizada “El secreto de sus ojos”²⁵, para observar el temario a través de la muerte de una persona; pero también para sensibilizar, fomentar las emociones y los sentimientos, observar las funcionalidades del sistema penal como última ratio del control social y, finalmente, desarrollar una cultura a través del cine.

21 A lo sumo realizar una actividad por tema, o un ejercicio cada varios temas.

22 Téngase en cuenta la sensación de desbordamiento y de ansiedad que puede provocarse en el alumno, e incluso a veces para el profesor que sufre un desgaste y un estrés continuo (PALOMAR SÁNCHEZ, 2009: 4-7). Por este motivo, no se debe desechar las potencialidades que ofrecen las TICs en docencia, pero debe ser un apoyo concreto y efectivo para facilitar el aprendizaje, no abusar de él, de una manera constante.

23 Puesto que visualizar un filme nos hará recordar los temas tratados y qué se explicó en la clase.

24 En este sentido, se puede compartir la idea de ABEL SOUTO (2013: 24-30) y (2012: 90-97) de que la enseñanza del Derecho penal puede partir de muchas fuentes, desde una noticia, al arte (RUIZ RODRÍGUEZ y OTROS, 2009), la música, la ópera, la pintura, la literatura o la escultura, mas también la enseñanza del derecho puede instrumentalizarse a través del séptimo arte, o incluso con el sustentáculo de las series televisivas.

25 Para más información, véase RIOS CORBACHO (2011).



3. CONCLUSIONES

El objetivo que debe ambicionar un docente en la actualidad es el de enseñar –y que los alumnos realmente comprendan– de una manera efectiva las notas elementales sobre una materia, a partir de la reflexión *in situ* en el aula universitaria.

No obstante, este aprendizaje debe permitir el desarrollo y el acrecentamiento de las capacidades y habilidades argumentativas de los educandos, esto es, mediante la adquisición de competencias de razonamiento.

Así, lo que pretende esta estructura de clase planteada es que el discente retenga en su subconsciente la imagen de la clase un largo tiempo, para que –cuando estudie y lea el Manual de turno, los apuntes o los esquemas de la lección– recuerde la clase concreta, y sin hacer mucha memoria, pueda rememorar los elementos esenciales que se analizaron en ella.

De este modo, cuando se encuentre ante la Prueba Final o Examen, el alumno volverá a recordar lo acaecido en clase, revivirá las imágenes teatralizadas del profesor, los vídeos que introducían los diferentes bloques y/o elementos, o aquella actividad propuesta en el campus virtual. De esta manera, si el recuerdo meramente memorístico falla durante el transcurso de la prueba –al punto de no acordarse de nada–, el estudiante que está siendo examinado, pueda construir y desarrollar el tema de la pregunta, a partir del engranaje lógico o notas definitorias, en base a la “creación” o “recreación” de las imágenes visuales y los pensamientos o ideas que se evocaron en la clase por la conjunción de las aportaciones del grupo, toda vez que ya el individuo ha aprendido a pensar global y detenidamente.

Por último, no está de más señalar que el profesor en el Ejercicio Definitivo debe preguntar sobre aspectos elementales, sobre los fundamentos –como serían las construcciones doctrinales básicas–, toda vez que son dichas construcciones las que permitirán el levantamiento del propio conocimiento del alumno, que –como consecuencia– junto al resto de materias, irán constituyendo y conformando los cimientos y los andamios, sobre los que –cuando ejerzan la práctica jurídica– se alzará el edificio del conocimiento del profesional del derecho en un futuro laboral.

4. BIBLIOGRAFÍA

ABEL SOUTO, M.: *Desde la literatura, ópera, cine y televisión hasta las ciencias jurídicas y el derecho penal mediante la nueva técnica pedagógica del aprendizaje basado en problemas*, en REJIE –Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa–, núm. 5, 2012.

ABEL SOUTO, M.: *Metodologías docentes activas en Derecho penal y puesta a disposición de recursos de aprendizaje que faciliten el trabajo autónomo*, en Revista de Derecho, Empresa y Sociedad, núm. 3, 2013.

ASTIN, A.: *Achieving educational excellence*. Jossey-Bass. San Francisco, 1985.

BLANCO COTANO, J.: *Las TICs en la docencia universitaria*, 2005. Disponible en <<https://www.edificacion.upm.es/ponencias/ponencias/Conferencia.pdf>>. Acceso en 5 de abril de 2018.



- BRADBURY, N. A.: *Attention span during lectures: 8 seconds, 10 minutes, or more?*, en *Advances in Physiology Education*, vol. 4, núm. 40, 2016.
- BUNCE, D.; FLENS, E. y NEILES, K.: *How Long Can Students Pay Attention in Class? A Study of Student Attention Decline Using Clickers*, en *Journal of Chemical Education*, vol. 87, núm. 12, 2010.
- CALZADILLA, M. E.: *Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación*, en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 29, núm. 1, 2002.
- CARRÍO PASTOR, M. L.: *Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo*, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 41/4, 2007.
- CHICKERING, A. y GAMSON, Z.: *Seven principles for good practice*, en *AAHE Bulletin*, núm. 39, 1987.
- COLLAZOS, C. A.; GUERRERO, L. y VERGARA, A.: *Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor*. Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing, Punta Arenas, November 2001.
- COLLAZOS, C. A. y MENDOZA, J.: *Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula*, en *Educación y Educadores*, vol. 9, núm. 2, 2006.
- CROOK, C.: *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Ediciones Morata. Madrid, 1998.
- CROSS, P.: *Teaching for learning*, en *AAHE Bulletin*, núm. 39, 1987.
- DEL BARRIO, J. A. y BORRAGÁN, A.: *Cómo atraer la atención hablando. Un reto para la enseñanza*, en *Bordón –Revista de Pedagogía–*, vol. 63, núm. 2, 2011.
- ESCRIBANO, A. y DEL VALLE, A.: *El aprendizaje basado en problemas (ABP). Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Narcea Ediciones. Madrid, 2008.
- GARCÍA SANS, A.: *Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo: una experiencia con Facebook*, en *Revista RE*, núm. 5, 2008.
- IBÁÑEZ, N.: *Las emociones en el aula*, en *Estudios Pedagógicos*, núm. 28, 2002. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100002&lng=es&nrn=iso>. Acceso en 3 de abril de 2018.
- IMBERNON, F.: *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*. Octaedro. Barcelona, 2009.
- MALDONADO PÉREZ, M.: *Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior*, en *Laurus*, vol. 14, núm. 28, 2008.
- McCOMBS, B. L.: *What do we know about learners and learning? The learner-centered framework: Bringing the educational system into balance*, en *Educational Horizons*, vol. 79, núm. 4, 2001.
- MORA, F.: *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial. Madrid, 2013.
- ORTÍZ COLÓN, A.: *Interacción y TIC en la docencia universitaria*, en *Píxel-Bit –Revista de Medios y Educación–*, núm. 26, 2006.
- PALOMAR SÁNCHEZ, M. J.: *Ventajas e inconvenientes de las TIC en la docencia*, en *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, núm. Diciembre, 2009.



- PRIETO NAVARRO, L.: *Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas*, en Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales, vol. 64, núm. 124, 2006.
- RESTREPO GÓMEZ, B.: *Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria*, en Educación y Educadores, vol. 8, 2005.
- RIOS CORBACHO, J. M.: *El secreto de tus ojos*, en Proyecto de Cine, 2011. Disponible en < <http://proyectodecine.wordpress.com/2011/07/01>>. Acceso en 5 de abril de 2018.
- RUIZ RODRÍGUEZ, L. R. y RUIZ FERNÁNDEZ, M. J. (coords.): *El arte a juicio*. Tirant lo Blanch. Valencia, 2009.
- SANTILLÁN CAMPOS, F.: *El aprendizaje basado en problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales apoyadas en el B-Learning*, en Revista Iberoamericana de Educación, núm. 40/2, 2006.
- SARTORI, G.: *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Taurus. Madrid, 2000.
- SAVIN-BADEN, M.: *Problem-based learning in higher education: Untold stories*. SRHE. Buckingham, 2000.
- SMIRNOV, A. A; LEONTIEV, A. N; RUBINSTEIN, S. L y TEPLOV, B. M.: *Psicología*. Grijalbo. México, D. F., 1960.
- SWARTZ, R; COSTA, A; BEYER, B; REAGAN, R y KALLICK, B.: *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Ediciones SM. Madrid, 2008.

