

LA INTEGRACIÓN DEL MARCO EUROPEO DE COMPETENCIAS DIGITALES Y LA TAXONOMÍA DE BLOOM EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

ENTRENA RUIZ, Daniel B.

Profesor Titular de Derecho Administrativo

Universidad Carlos III de Madrid

daniel.entrena@uc3m.es

<https://orcid.org/0000-0003-1393-0736>

Cómo citar/Citation

Entrena Ruiz, Daniel B. (2024).

La integración del Marco Europeo de Competencias Digitales y la Taxonomía de

Bloom en la enseñanza del Derecho Administrativo.

Docencia y Derecho, n.º 24, págs.89-102.

RESUMEN:

El trabajo pretende traer a discusión la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza del Derecho Administrativo, así como la relevancia de entrecruzar el Marco europeo de competencias digitales con la denominada taxonomía de Bloom como referencia metodológica para cumplir dicho reto. Tras sintetizar el contenido más relevante de dicho Marco europeo y conceptualmente la taxonomía de Bloom, se realiza una reflexión general acerca de su aplicación conjunta a la enseñanza del Derecho Administrativo.

PALABRAS CLAVE: Nuevas tecnologías, enseñanza del Derecho Administrativo, Marco europeo de competencias digitales, Taxonomía de Bloom

THE INTEGRATION OF THE EUROPEAN DIGITAL COMPETENCE FRAMEWORK AND BLOOM'S TAXONOMY IN THE TEACHING OF ADMINISTRATIVE LAW

ABSTRACT:

The aim of this paper is to discuss the incorporation of new technologies to the teaching of Administrative Law, as well as the relevance of interweaving the European Framework of Digital Competences with Bloom's taxonomy as a methodological reference. After synthesizing the most relevant content of the European Framework and Bloom's taxonomy, a general reflection on their joint application to the teaching of Administrative Law is made.

KEYWORDS: New technologies, Administrative law teaching, European framework of digital competences, Bloom's Taxonomy.

*Fecha de recepción: 16-12-2024
Fecha de aceptación: 20-12-2024*

SUMARIO

1. LA INEVITABLE INTEGRACIÓN DIGITAL EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO: EL MARCO EUROPEO DE COMPETENCIAS DIGITALES. 2. ¿QUÉ TECNOLOGÍAS DIGITALES EMPLEAR? EL RETO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL. 3. LA TAXONOMÍA DE BLOOM COMO REFERENCIA METODOLÓGICA. 4. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL: LA APLICACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DESCRITAS A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO. 5. BIBLIOGRAFÍA.

1. LA INEVITABLE INTEGRACIÓN DIGITAL EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO: EL MARCO EUROPEO DE COMPETENCIAS DIGITALES

Cada curso académico nos enfrentamos a estudiantes que han cambiado sustancialmente en su forma de estudiar. Todo el profesorado hablamos en charlas informales acerca de la situación, normalmente para criticar que los estudiantes de Derecho ya ni siquiera leen, ni estudian hincando los codos los manuales, o al menos no lo hacen como antaño.

Como anécdota, en el curso académico 2018/2019 un estudiante del Grado en Derecho llegó a reprochar a este docente que lo que les pedía suponía “tener que leer la Ley”, pero es que en el pasado curso 2023/2024, en una encuesta docente se indica respecto a mi labor en el grupo magistral, literalmente *“Las explicaciones son largas y hacen que el alumnado se pierda. Se hacen lecturas muy largas de leyes y esto hace que el alumno sienta que no le están dando una explicación”*.

El comentario denota que el estudiante de Derecho no demanda explicaciones largas, sólo píldoras, si se nos permite la expresión, y eso para tal área de conocimiento es nefasto, habida cuenta que la argumentación es su herramienta principal. Los estudiantes quieren saber, comprender lo justo y rápido, y dedicarle el tiempo justo al aprendizaje. Las nuevas tecnologías han cambiado la forma de estudiar: los manuales son electrónicos, existe una abrumadora cantidad de información online, de recursos y medios (bases de datos, páginas web, blogs, podcast, YouTube, Tik Tok...).

La enseñanza meramente “magistral”, en el sentido de meramente teórica, con apoyo en materiales docentes clásicos, va paulatinamente innovándose mediante otro tipo de herramientas que nos permiten al profesorado realizar actividades adicionales, que sin duda pueden generar un atractivo adicional para los estudiantes, pero que hace mucha más compleja la actividad docente.

Las confusas convocatorias de complementos de méritos docentes “premian” a quien innova tecnológicamente, y castigan a quienes no se incorporan

a esta tendencia. La Exposición de Motivos de la LOSU, tras señalar -entre otras cuestiones- qué se espera de la universidad como institución, acorde con su capacidad resiliente para adaptarse a la realidad sin abandonar su concepción tradicional como templo del saber y del conocimiento humano, y señalar los retos que plantean el cambio climático, la necesaria justicia social o el feminismo, hace la siguiente declaración: “*han surgido nuevos modelos pedagógicos que incorporan metodologías digitales en la actividad docente, recualifican la educación a distancia y obligan a potenciar el valor de la presencialidad*”.

La incorporación de las nuevas tecnologías es ya un hecho innegable, como mínimo mediante la incorporación de materiales docentes a los espacios virtuales para su consulta por los estudiantes -quienes no conciben ya que no sea así- y además la disponibilidad de considerables recursos docentes para hacer más atractiva la docencia, como experimentamos durante la pandemia de la COVID-19 (2019/2020, 2020/2021).

En el campo científico se tiende a un acceso abierto de la Ciencia, impulsado desde la propia UE (Espacio Europeo de Investigación e Innovación¹), que ya ha tenido un reflejo específico en España a través de una Estrategia Nacional (ENCA 2023-2027)² y de la última convocatoria de evaluación de la actividad investigadora (Resolución de 19 de diciembre de 2023, de la Secretaría General de Universidades, BOE nº305), que ha exigido incorporar los trabajos presentados por el profesorado universitario e investigadores a repositorios institucionales para poder ser considerados y ha otorgado un 10% de la puntuación por ser de acceso público.

La misma exigencia proviene del ámbito profesional; el Plan Justicia 2023 posee un subproyecto “*Inteligencia Artificial para la eficiencia de la Justicia*” y, en general, el uso de la citada Inteligencia Artificial y otros recursos tecnológicos va a suponer un gran cambio para las profesiones jurídicas en los próximos años, tal y como avanzan algunos diagnósticos recientes (por poner sólo un ejemplo, [The Economist, Generative AI could radically alter the practice of law, 6 de junio de 2023](#)).

El fenómeno ya no es pues una tendencia, sino un requisito necesario para el profesorado universitario que ha venido a quedarse por tratarse de una exigencia académica, social y laboral. Señala así el Documento CRUE Universidad 2030, aprobado en su Asamblea General de enero de 2021 (2020:39): “*Las y los estudiantes quieren aprender de manera diferente, consumen la información de manera diferente. Habrá un impacto sobre los contenidos y en la forma en la que estos se deben presentar. Las universidades ofrecerán contenidos interactivos gracias a la aplicación de tecnología como la realidad virtual o la inteligencia artificial*”.

En este contexto, ¿cómo podemos enseñar en la Universidad, y en concreto Derecho Administrativo? ¿cómo adaptar nuestra metodología a las nuevas tecnologías y la Inteligencia Artificial? Si, de acuerdo con el EEES, es de por sí complejo alcanzar el objetivo de cambiar la enseñanza universitaria, el contenido

¹ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Un nuevo espacio para la investigación y la innovación (2020) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0628&from=EN>

² Ministerio de Ciencia e Innovación, 2023.

(<https://www.ciencia.gob.es/InfoGeneralPortal/documento/c30b29d7-abac-4b31-9156-809927b5ee49>).

de las asignaturas, la metodología docente y el aprendizaje discente, el reto metodológico más relevante en la actualidad es cómo afrontarlo ante la irrupción de las nuevas tecnologías y concretamente de la Inteligencia Artificial.

En 2020, la Comisión Europea aprobó el Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027), *Resetting education and training for the digital age* [COM/2020/624 final], con el objetivo mejorar las competencias y capacidades digitales para la transformación digital, y fija como prioridades primera y segunda, respectivamente: “fomentar el desarrollo de un ecosistema educativo digital de alto rendimiento” y “mejorar las competencias y capacidades digitales para la transformación digital”. Al respecto, la Medida n.º 7 es fijar unas “Directrices comunes para el personal docente y educativo respecto al uso de la educación y la formación como medio para fomentar la alfabetización digital y abordar la desinformación” y la Medida n.º 8 es “Actualizar el Marco Europeo de Competencias Digitales para que incluya la Inteligencia Artificial y las capacidades relacionadas con los datos”³.

La Recomendación del Consejo Europeo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje, entre ellas la competencia digital, apoyó la iniciativa de la Comisión Europea de promover la creación de marcos de competencias específicas, en el marco de ese Plan de Acción de Educación Digital. *DigComp* es el resultado de esa iniciativa, elaborado por el *Joint Research Centre*, quien en el año 2013 proporcionó una descripción detallada de todas las habilidades necesarias para ser competente en entornos digitales para todos los ciudadanos⁴.

Junto a dicho marco general, el mismo Centro elaboró un *Marco europeo para organizaciones educativas digitalmente competentes* (*DigComEdu*), que incluye un marco de competencias digitales del profesorado, para todos los niveles educativos, del elemental al universitario. El marco *DigCompEdu* describe las competencias digitales específicas requeridas a los educadores, veintidós competencias “elementales” organizadas y distribuidas entre cada una de las retratadas áreas. Según el propio documento, la número 1 describe el entorno profesional, es decir, el uso que hacen los educadores de las competencias digitales en las interacciones profesionales con colegas o estudiantes. El Área 2 se centra en las competencias necesarias para crear y compartir recursos digitales para el aprendizaje (seleccionar, crear, modificar y compartir recursos digitales). El Área 3 expresa la gestión del uso de las tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje (enseñar, orientar, aprendizaje colaborativo, autoaprendizaje). El Área 4 se centra en el uso tecnologías para la evaluación. El Área 5 plantea el uso de tecnologías digitales centradas en el estudiante y, finalmente, el Área 6 detalla “las competencias pedagógicas específicas necesarias para facilitar la competencia digital de los estudiantes”.

³ La Medida nº 9 consiste en implantar un Certificado Europeo de Capacidades Digitales (CECD), y la Medida nº 10 elaborar una “Propuesta de Recomendación del Consejo sobre la mejora de la provisión de capacidades digitales en la educación y la formación”.

⁴ Este complejo marco incluye competencias relativas a información y alfabetización digital, comunicación y colaboración online, creación de contenidos digitales, seguridad en la Red, y resolución de problemas. La resolución de 2 de julio de 2020, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, publicó el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente y posteriormente el Acuerdo de 30 de marzo de 2022, de la Conferencia Sectorial de Educación aprobó su actualización, para adaptarlo al Marco Europeo actualizado en 2022 por la Comisión Europea (*DigComp 2.2*).

Posteriormente, en el mencionado documento, para cada competencia, se proporciona un título y una breve descripción, que sirven como principal punto de referencia.

El siguiente gráfico quizás es algo más “claro”:



FIGURE 2: DIGCOMPEDU AREAS AND SCOPE

Las áreas principales de este marco de competencias digitales son 2-5, y el documento que las desarrolla pone el siguiente ejemplo⁵: “Los educadores que dominen el Área 2 seleccionarán, crearán y adaptarán recursos digitales que se ajusten al objetivo de aprendizaje y el nivel de competencia del grupo de alumnos. Lo ideal sería que eligieran y/o recopilaran actividades de aprendizaje que ayuden a sus alumnos a alcanzar un objetivo de aprendizaje determinado. Un educador competente en el Área 5 seleccionará, creará y adaptará recursos digitales para capacitar a los alumnos. En este sentido, hará que los recursos sean accesibles a todos los alumnos; preverá diferentes itinerarios de aprendizaje personalizados; y diseñará los recursos para todos los alumnos. Obviamente, un educador con competencia digital debe tener en cuenta ambos conjuntos de objetivos, es decir, abordar el objetivo concreto de aprendizaje (Área 2) y capacitar a los alumnos (Área 5). Mientras que el primero es específico del proceso de selección o creación, el segundo alude genéricamente a todas las competencias de las áreas 2-4”.

De este modo, si utilizamos recursos digitales, debemos ser capaces de:

- i) Seleccionar los recursos adecuados y adaptarlos para cada objetivo formativo buscado (Área 2)
- ii) Utilizar dichos recursos de forma distinta para adaptarlos al ritmo de enseñanza requerida, ser mentores en el desarrollo formativo de los estudiantes para lograr progresivamente una mayor autonomía en su

⁵ Traducción libre desde la versión inglesa, única lengua en que está redactado el marco DigCompEdu (p.17).

- formación y diseñar así distintas metodologías para apoyar individualmente y en grupo a los estudiantes (Área 3).
- iii) Utilizar los recursos en la evaluación, pero analizando posteriormente los resultados de su empleo y contrastarlos con la opinión de los propios estudiantes, para así autoevaluar la adecuación de la metodología y de evaluar el resultado del aprendizaje (Área 4)
 - iv) La utilización de tecnologías digitales en el aprendizaje permite involucrar a los propios estudiantes en su proceso de aprendizaje, por ejemplo, para investigar una problemática, conectar ideas o proponer soluciones (Área 5)

2. ¿QUÉ TECNOLOGÍAS DIGITALES EMPLEAR? EL RETO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

En la actualidad, la Inteligencia Artificial ha alterado sustancialmente la gama de tecnologías disponibles en el ámbito de la enseñanza, lo que ha dado lugar a hablar de la Educación 4.0, en contraste con los modelos precedentes, pero con los que coexiste.

De este modo, la educación 1.0 se correspondería con la lección clásica magistral, impartida por el docente apoyándose en textos escritos y en clase con apoyo en la pizarra. Tras ella vino la educación 2.0, con la que comenzó a explicarse con apoyo en tecnologías mecánicas avanzadas, como era el caso de los retroproyectores de diapositivas o transparencias.

En la Educación 3.0 se introdujo ya la computación digital en la enseñanza, por ejemplo, los powerpoint, de absoluto uso común en la actualidad. Pero no únicamente; en general, la Educación 3.0 se corresponde con aquellas herramientas de las que disponemos actualmente en el Aula Global o espacio virtual de cualquier Universidad y que, seamos honestos, los profesores de Derecho utilizamos más bien poco, como por ejemplo, las de creación grabación *Camtasia*, *Kaltura*, *Flipgrid*, *Screencastify*. Y no los empleamos porque todos, en mayor o menor grado, pensamos que con el uso de un vídeo creado por nosotros mismos (*Kaltura*) se banaliza el mensaje y nos apartamos de nuestra tradicional metodología asentada en la lección magistral, en textos escritos, en fuentes jurídicas que no tienen ese formato, desde luego en el Derecho Administrativo.

La educación 4.0 equivale al empleo de IA en la enseñanza; un uso que, sin duda, es controvertido enormemente, porque puede suponer una simplificación de los contenidos que transmitimos y el acomodamiento de los estudiantes a un tipo de contenido poco avanzado, y la posibilidad de emplearla fraudulentamente.

El ejemplo recurrente es Chat GPT. Y no es de extrañar. Este es el resultado de preguntar a OPENAI lo siguiente: “¿es posible interponer un recurso administrativo contra una disposición reglamentaria?”⁶

“Sí, en muchos sistemas jurídicos es posible interponer un recurso administrativo contra una disposición reglamentaria. Un recurso administrativo es una solicitud formal presentada ante una autoridad”

⁶ Búsqueda 7/02/2024, 10.40 horas.

administrativa para impugnar una decisión administrativa, incluidas las disposiciones reglamentarias emitidas por esa autoridad. Los recursos administrativos pueden tener diferentes formas y procedimientos según el sistema legal específico en cuestión.

Por lo general, los recursos administrativos son una vía para impugnar decisiones administrativas que se consideran incorrectas, ilegales, injustas o que violan los derechos de los individuos o entidades afectadas por dichas decisiones. En el caso de una disposición reglamentaria, un individuo, una empresa u otra entidad puede presentar un recurso administrativo si considera que la regulación en cuestión es injusta, ilegal, inconsistente con la legislación vigente, o si afecta negativamente sus intereses de alguna manera.

Es importante consultar las leyes y regulaciones específicas del país o jurisdicción pertinente para comprender los procedimientos y requisitos exactos para interponer un recurso administrativo contra una disposición reglamentaria en ese lugar. En algunos casos, puede haber plazos específicos dentro de los cuales se debe presentar el recurso, así como requisitos de forma y contenido que deben cumplirse para que el recurso sea válido”.

La respuesta, como se observa, es correcta en términos generales pues, en definitiva, remite a lo dispuesto en la legislación de cada país; aplicado a nuestro país la respuesta sería obviamente nefasta y si un estudiante se acogiera a ella para responder dicha pregunta, a mi juicio, no podría deducirse que ha contestado adecuadamente.

Para comprobarlo realizamos la misma consulta especificando “en España”, el resultado es el siguiente, aún más sorprendente:

“En España, sí es posible interponer un recurso administrativo contra una disposición reglamentaria. La Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas, establece los principios y normas básicas aplicables en este ámbito.

El recurso administrativo contra una disposición reglamentaria se conoce como recurso de alzada. El recurso de alzada es una vía de impugnación que permite a los interesados recurrir ante el superior jerárquico de la autoridad que dictó la disposición reglamentaria en cuestión.

El plazo para interponer el recurso de alzada suele ser de un mes a partir del día siguiente a la fecha de notificación de la disposición reglamentaria, aunque este plazo puede variar en función de la normativa específica aplicable.

Es importante seguir los procedimientos y requisitos establecidos en la legislación española para interponer el recurso de alzada de manera correcta. Esto incluye presentar el recurso ante la autoridad competente, indicando los fundamentos de hecho y de derecho en los que se basa la impugnación, así como acompañando los documentos pertinentes que respalden la solicitud.

Además del recurso de alzada, en algunos casos específicos, también puede ser posible interponer otros recursos administrativos, como el recurso

potestativo de reposición o el recurso extraordinario de revisión, dependiendo de la naturaleza y circunstancias de la disposición reglamentaria impugnada”.

¿Debemos actualizarnos para hacer un esfuerzo y tratar de incorporar estas tecnologías en las clases de Derecho Administrativo?

A nuestro juicio sí, pero con cautela, y más viendo su resultado, conociendo de sus ventajas y sus riesgos y, en todo caso, como herramientas de apoyo, instrumentales, pero no para emplearlas en sustitución de nuestro trabajo tradicional, por tanto, como complemento de apoyo a los objetivos que perseguimos.

¿Qué se requiere de nosotros, como profesores universitarios? Creemos que debemos ser capaces de emplear las nuevas tecnologías puestas a nuestro alcance para enseñar y para evaluar a los estudiantes; que los contenidos que enseñamos seamos capaces de transmitirlos aprovechando las nuevas tecnologías, de forma planificada, reflexionando previamente qué es lo que pretendemos, cómo lo transmitimos, qué resultado va a tener en el aprendizaje, y cómo podemos comprobar que los estudiantes adquieran esos contenidos. Esto es, que haya un continuo entre los contenidos, el método y por tanto la forma de transmitirlos; que no sea a su vez unidireccional, sino con la propia implicación de los estudiantes, para que sean capaces de entender por sí mismos qué están estudiando; y a la vez, finalmente, que podamos aplicar también las nuevas tecnologías para comprobar la adquisición de esos contenidos.

En fin, por lo que respecta a la metodología docente, el empleo de las tecnologías educativas ha cambiado por tanto considerablemente, y va a hacerlo aún más en el futuro si somos capaces de adaptarnos a este marco referencial. A nuestro parecer, debemos ver las oportunidades que nos brindan las nuevas tecnologías, como herramientas de ayuda, y una compañía necesaria con la que tenemos que cohabitar simbióticamente, y de la que podamos aprovecharnos en el futuro, con el objetivo de seguir enseñando y consolidar, cuando menos, conceptos generales en los estudiantes, que aprendan a interpretarlos e interrelacionarlos entre sí, que no es poco.

3. LA TAXONOMÍA DE BLOOM COMO REFERENCIA METODOLÓGICA

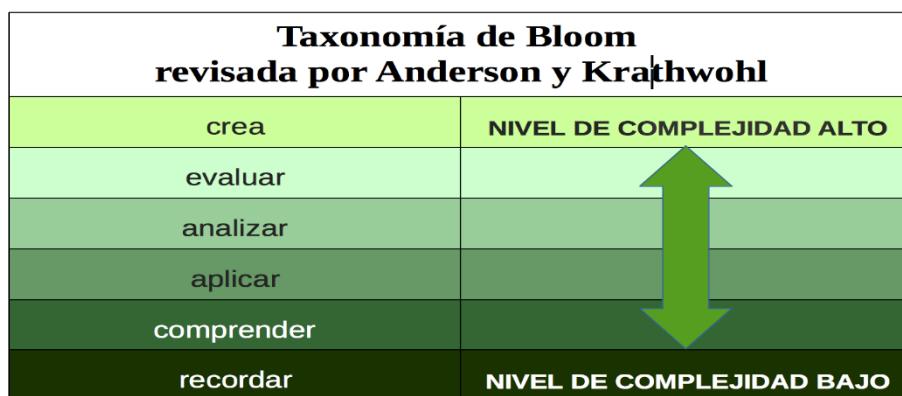
A los requerimientos tecnológicos urge en nuestra opinión la actualización metodológica de la enseñanza a su diseño por objetivos de aprendizaje. La profesora MORA RUIZ señala una poderosa clave: Bolonia exigía que el profesor, a través de la guía docente, se plantease seriamente y por anticipado el diseño de la asignatura, pero no de cualquier modo, sino en atención a los objetivos perseguidos, planteados a su vez en términos de adquisición de competencias de distinto tipo, y desde luego para acomodarla a cada Titulación (2011: 13 y ss, 21).

Este planteamiento nos lleva necesariamente a la denominada taxonomía de B. Bloom (1913-1999), psicólogo de la educación y profesor de la Universidad de Chicago.

La taxonomía de Bloom (1956: 201-207) se basa en la idea de que el aprendizaje está integrado por una sucesión de operaciones mentales de

complejidad creciente y, por tanto, jerárquicamente posicionadas entre sí. En el nivel inferior encontramos el denominado “Conocimiento”, que consiste en el recuerdo de materiales previamente aprendidos por medio de hechos evocables, términos, conceptos básicos y respuestas. Por su parte, en el nivel superior se encontraría la “Evaluación”, en la que se es capaz de presentar opiniones y defenderlas, juzgar la validez de las ideas o su calidad en relación con un conjunto de criterios.

Posteriormente, dicho esquema sería remodelado por sus discípulos L.W. Anderson y D.R. Krathwohl (2001), procediendo a incorporar en el escalón último no la “Evaluación” sino la “Creación”, quedando el esquema cognitivo del siguiente modo:



Fuente⁷

Básicamente, estos procesos podrían agruparse a su vez en tres estadios diferenciados:

- adquisición de conocimiento: recordar y comprender;
- profundización en el conocimiento: aplicar y analizar;
- creación de conocimiento: analizar y evaluar

Cada uno de estos procesos lleva a su vez aparejado una serie de descriptores y verbos de acción, que a nuestro juicio son tremadamente útiles para el diseño de una adecuada metodología docente:

1. Recordar se refiere a la información previamente aprendida.

Comprendería actividades para reconocer informaciones, ideas, hechos, fechas, nombres, definiciones, etc., de una manera aproximada a como se han aprendido.

Para demostrar su adquisición se puede escribir, describir, numerar, identificar, etiquetar, leer, reproducir, seleccionar, hacer listas, nombrar, decir, o definir los conocimientos.

2. Comprender, entender lo que se ha aprendido.

⁷ <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofestenerifesur/2015/12/03/la-taxonomia-de-bloom-una-herramienta-imprescindible-para-ensenar-y-aprender/>

Dicha comprensión se adquiere si se buscan relaciones, se asocian hechos, se interpretan o se saben decir las posibles causas y consecuencias.

Para acreditar su adquisición, los conocimientos pueden ser clasificados, ser descritos y explicados, discutidos, o dar ejemplos.

3. Aplicar

El estudiante selecciona, transfiere y utiliza datos y leyes para completar un problema o tarea con un mínimo de supervisión; utiliza lo que ha aprendido en nuevas situaciones que se le presentan.

4. Analizar

El estudiante distingue, clasifica y relaciona evidencias o estructuras de un hecho o de una pregunta, se hace preguntas y elabora hipótesis. Descompone el todo en sus partes y puede solucionar problemas a partir del conocimiento adquirido: razona con el mismo, llegando a desarrollar conclusiones divergentes.

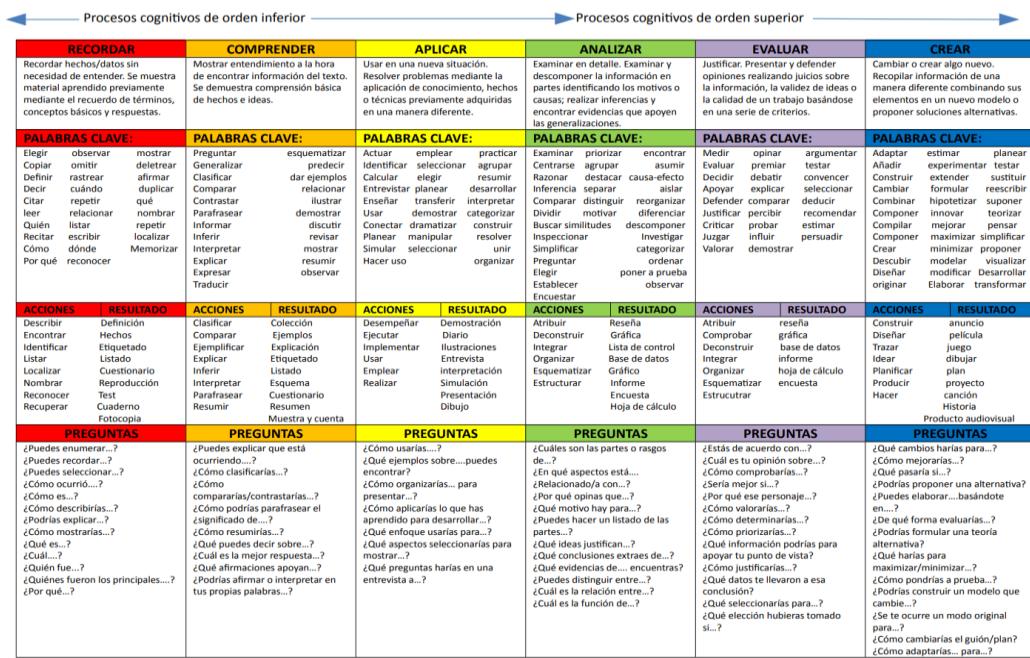
5. Evaluar

El estudiante es capaz de emitir juicios sobre la base de criterios preestablecidos.

6. Crear

El estudiante crea, integra, combina ideas, planea, propone nuevas maneras de hacer.

Crea aplicando el conocimiento y las habilidades anteriores para producir algo nuevo u original. Es capaz de planificar, de elaborar hipótesis, de comunicarlas, etc.

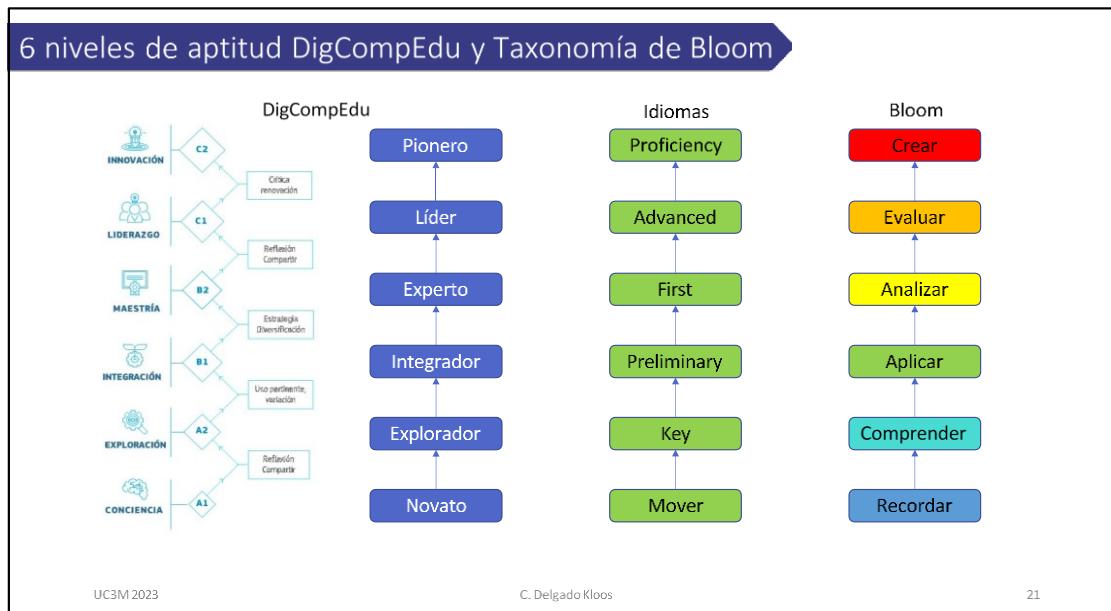


Taxonomía de Bloom con preguntas. Fuente: [Consejería de Educación. Gobierno de Canarias](#).

La cuestión no se queda ahí, puesto que la taxonomía de Bloom fue modificada para incorporar contenidos digitales por A.Churches en el año 2019 (el trabajo comienza así: “*It's not about the tools, it's using the tools to facilitate learning*”).

Por tanto, en la actualidad es incluso posible diseñar metodológicamente la enseñanza para entrecruzar objetivos y herramientas tecnológicas a emplear.

Combinando el Marco de referencia para organizaciones digitales, contrastado a su vez con los distintos niveles comúnmente admitidos en el conocimiento del inglés, el resultado es el siguiente (Delgado Kloos y Alario Hoyos, 2023):



Concretamente, la clasificación de las habilidades docentes digitales, son definidas del siguiente modo en DigCompEdu:



4. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL: LA APLICACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DESCRIPTAS A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

Como fácilmente puede deducirse, aplicar todas estas nociones a la enseñanza del Derecho Administrativo supondría una auténtica revolución, acostumbrados como estamos a la lección magistral y a los grupos reducidos, con actividades habitualmente realizadas sobre el caso práctico.

Lo cierto es que esta metodología estructurada sobre dicha separación puede ser sin duda observada desde esta perspectiva de la adquisición progresiva de competencias sobre objetivos concretos. ¿Acaso la lección magistral no es una actividad en la que transmitimos conocimiento y ayudamos a su comprensión? (niveles 1 y 2). Y, ¿acaso desde ese caso práctico no contribuimos a la aplicación y análisis de conceptos?

Este tipo de contribuciones pedagógicas nos ayudan a reflexionar sobre lo que perseguimos con nuestras actividades, los conocimientos y habilidades que deben adquirir los estudiantes y lo que podemos coherentemente demandarles. Nos ayuda así a medir y concentrar nuestro esfuerzo, guiar las actividades que desarrollamos y concretar el modo en que vamos a evaluar que se han adquirido los conocimientos transmitidos, sin perdernos en el maremánum de recursos existentes a nuestra disposición, en abierto on line o en Aula Global [cuestionarios virtuales, chat, consulta, cuestionario, cuestionario offline, ejercicio turnitin, encuestas, foro, H5P, Kaltura (media, video quiz), paquete Scorm, talleres, tareas, Wiki, Wooclap o ChatGpt].

¿Pretendemos que los estudiantes adquieran todas estas competencias de la taxonomía de Bloom respecto al Derecho Administrativo? No, o al menos no en toda su extensión, debiendo limitarnos -sin duda- a los cuatro primeros escalones, y de forma experimental, llegado el caso, a los dos últimos (por ejemplo, en fase de elaboración de un trabajo final, como el de Grado), pero diferenciadamente además según la asignatura de que se trate.

¿Pretendemos emplear todos los recursos digitales a nuestro alcance para enseñar Derecho Administrativo? Además de ser un disparate, por no encontrarse al alcance del profesorado común su manejo, por mucho que estén a nuestro alcance, pues en el mejor de los casos podemos situarnos en un puesto B1 (Integrador), en la escala de DigCompEdu (al menos es el mío), tampoco creemos que sea necesario, pues ni siquiera los estudiantes están formados en todas esas herramientas, por mucho que hayan nacido ya con muchas de ellas.

Pero sí creemos relevante, como decíamos, pensar en qué medida puede ser diseñada la clase para recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, y crear y, a partir de ahí, elegir un medio adecuado. La discusión no es, por tanto, cómo sino fundamentalmente con qué concreto objetivo.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, L.W., D. KRATHWOHL (Eds. Et.al Authors.): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman, New York, 2001, 352 pp.
- CHURCHES, A.; *Bloom's digital taxonomy*, 2019, 76 pp. Disponible en abierto en:https://www.researchgate.net/publication/228381038_Bloom's_Digital_Taxonomy
- DELGADO KLOOS, C., ALARIO-HOYOS, D.; *Materiales Curso de tecnologías para la docencia innovadora*, UC3M, 2023. (no publicados)
- MORA RUIZ, M.; "Teoría y práctica: reparto de contenidos y competencias a trabajar en cada tipo de sesión. La experiencia en las asignaturas de derecho

administrativo de la Universidad de Huelva”, *Textos de docència obsei. Espacio para la reflexión sobre metodología docente*, UPF Núm. 1, 2011, pp. 13 y ss.