

TRIVICONS. PROPUESTA DE GAMIFICACIÓN EN EL AULA DE DERECHO CONSTITUCIONAL

MARTÍNEZ QUEVEDO, Luis Fernando
Contratado Predoctoral FPU
Departamento de Derecho Constitucional, Universidad de Granada
lfmartinez@ugr.es
<https://orcid.org/0000-0002-9266-4984>

Cómo citar/Citation
Martínez Quevedo, Luis F. (2024).
Trivicons. Propuesta de Gamificación en el aula de Derecho Constitucional.
Docencia y Derecho, n.º 23, pags. 34-44.

RESUMEN:

Tras una introducción que justifica la necesidad de implementar metodologías activas en la educación superior, centrandó la atención específicamente en la gamificación, se presentan los rasgos más importantes de TriviCons, iniciativa de proyecto de innovación docente que se pretende implementar en la asignatura de Derecho Constitucional I por algunos miembros del Departamento de Derecho Constitucional de la Universidad de Granada. Se trata de la adaptación del tradicional juego del Trivial a la materia de la mencionada asignatura, con su pertinente reflejo en el proceso de evaluación del alumnado.

PALABRAS CLAVE: Gamificación, trivial, Derecho Constitucional, evaluación, aprendizaje.

TRIVICONS. PROPOSAL FOR GAMIFICATION IN THE CONSTITUTIONAL LAW CLASSROOM

ABSTRACT:

After an introduction justifying the need to implement active methodologies in higher education, focusing specifically on gamification, we present the most important features of TriviCons, a teaching innovation project initiative to be implemented in the subject of Constitutional Law I by some members of the Department of Constitutional Law at the University of Granada. It is the adaptation of the traditional Trivial game to the content of the aforementioned subject, with its pertinent reflection in the student assessment process.

KEYWORDS: gamification, trivia, Constitutional Law, assessment, learning.

Fecha de recepción: 01-06-2024

Fecha de aceptación: 30-06-2024

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN. 2. LOS BENEFICIOS DE LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. 3. TRIVICONS: EL TRIVIAL COMO RECURSO DE GAMIFICACIÓN EN EL AULA. 4. CONCLUSIONES. 5. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN

En esta continua reflexión en la que estamos inmersos los profesores y profesoras tanto de niveles universitarios como escolares para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros respectivos alumnados, son habituales las convocatorias que, desde distintas instituciones, se lanzan con el objetivo de materializar ideas, proyectos o equipos, de modo que la difusión de los resultados facilite esta tarea al profesorado y suponga un elemento enriquecedor para todos.

Es en estas circunstancias en las que un grupo de miembros del Departamento de Derecho Constitucional de la Universidad de Granada, con ocasión de la "Convocatoria de proyectos de innovación y buenas prácticas docentes", puesta en marcha por la propia Universidad, ha desarrollado una idea que combina la motivación académica, tal y como vamos a ir viendo en estas páginas, a través de la realización de actividades diferentes de las propias de las dinámicas habituales universitarias, con la estimulación extra académica, mediante el establecimiento de la posibilidad de realizar un viaje tutorizado a Madrid al finalizar el cuatrimestre, para conocer el Tribunal Constitucional y el Congreso de los Diputados.

Procedemos, en definitiva, en las próximas páginas, a destacar los que constituyen, desde nuestro punto de vista, los principales beneficios de la innovación en general, y de la gamificación en el aula en particular, para a continuación exponer de forma clara en qué consiste el proyecto, titulado "TriviCons".

2. LOS BENEFICIOS DE LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Sobre la innovación en la educación, en general, se ha escrito mucho¹. En las últimas décadas se ha instalado entre el profesorado y las instituciones de

¹ En este sentido, véanse por todos, las obras colectivas CRUZ ÁNGELES, J., (Coord.) *El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula universitaria como consecuencia del Coronavirus*", Dykinson, Madrid, 2022; HIDALGO MARÍ, T., HERRERO GUTIÉRREZ, F. J., y

enseñanza la idea de que es necesario buscar métodos que impliquen en mayor medida al alumnado, lo conviertan en protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y que, en definitiva, hagan de la adquisición de conocimientos una actividad atractiva. El paradigma educativo ha evolucionado mucho desde el docente que desempeñaba el rol principal ante un alumnado pasivo, que se limitaba a escuchar, hasta la realidad actual, fundamentada en la inversión de los papeles: “Este plan (...) partió de los cinco principios del enfoque pedagógico Aprender a Aprender (...): 1) el estudiante es el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje; 2) el profesor es entendido como un facilitador en estos procesos; 3) la responsabilidad de aprender no recae solo en quien enseña; 4) los estudiantes se hacen conscientes de cómo aprenden y de cuáles son los mecanismos que utilizan para ello; y 5) este proceso se sustenta en las nociones metacognitivas y de autorregulación”².

No obstante, es interesante huir de ideas preconcebidas o de pensamientos que, teniendo base en la realidad educativa, proyectan situaciones poco realistas o prácticamente irrealizables a nivel práctico. No podemos perder de vista que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, intervienen diversos factores que van a determinar el éxito o el fracaso de una iniciativa. El profesor es considerado, en la actualidad, un instrumento al servicio del alumnado; alumnado que es el verdadero protagonista de la adquisición de conocimientos. Pero junto a este punto de partida debemos tener siempre presente que cada profesional de la educación, actúe en el nivel que actúe, cuenta con unas características propias, con una experiencia personal específica y, en definitiva, con puntos fuertes y carencias a la hora de desempeñar su labor.

Asimismo, el alumnado es en la actualidad un grupo heterogéneo de personas, cada una con sus peculiaridades, anhelos, intereses y/o aspectos de su vida académica que le resultan menos (o poco o nada) atractivos. Tanto más en las aulas universitarias, donde la heterogeneidad es aún más palpable. En los centros educativos de Secundaria y Bachillerato encontramos adolescentes de un rango de edad similar, pertenecientes a la misma zona geográfica y, generalmente, con las mismas condiciones socioeconómicas. Estos aspectos preconfiguran las características comunes de los miembros pertenecientes a los distintos grupos-clase aunque, como es lógico, cada persona conserve una especificidad única. Tanto más ocurre actualmente en nuestras Universidades, en las que encontramos grupos cada vez más numerosos, con personas de muy distinta procedencia (geográfica, socioeconómica, cultural, etc.) y cuyo principal elemento en común es la elección de los estudios que cursan, siempre y cuando no hayan llegado a ellos por no haber conseguido acceder a otros que fueran más de su agrado. Así lo consideran Soriano Sánchez y Jiménez Vázquez, cuando afirman que para “promover la calidad de la enseñanza, es necesario tener en cuenta las circunstancias individuales del alumno, ya que serán diferentes unas de otras, de modo que se favorezca la personalización del aprendizaje a través de la accesibilidad”³.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, M. C., (Coord.), *La esfera universitaria hoy: retos, proyectos de investigación y transferencia de conocimiento*, Dykinson, Madrid, 2023; y CASTELLANOS CLARAMUNT, J., (Dir.) *Sobre la innovación universitaria y el progreso del derecho a la educación*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2023.

² VILLATE URIBE, A., *Reflexionar para innovar*, Editorial Universidad del Rosario, 2022, p. 71.

³ SORIANO SÁNCHEZ, J., y JIMÉNEZ VÁZQUEZ, D., “Prácticas educativas en la educación superior: una revisión sistemática”, *Revista Innova Educación*, vol. 5, núm. 1, 2023, p. 25.

La singularidad de cada profesor/a, unida a la enorme heterogeneidad de su alumnado, nos llevan irremediamente a tener presente la necesidad de conocernos a nosotros mismos como docentes, nuestras fortalezas y nuestras debilidades, y, simultáneamente, a nuestro alumnado, siempre teniendo presente que el objetivo es articular un modo de enseñar en el que no solo nos sintamos cómodos y cómodas transmitiendo conocimientos, sino también que tal transmisión sea eficaz en función de las características generales de nuestro estudiantado.

Junto a esta idea, debemos de tener en cuenta también que el alumnado tiene un acceso a la información prácticamente ilimitado, al alcance de todos y, si se tiene la destreza suficiente, con una calidad más que aceptable. En las propias Universidades, como es lógico, se trata de facilitar este acceso, no solo con el mantenimiento de bibliotecas actualizadas y con importantes fondos bibliográficos, sino también a través de la suscripción a distintas fuentes digitales a las que se puede acceder a través de ordenadores, tabletas o móviles. Por tanto, las sesiones de docencia en el aula cada vez más deben ofrecer, si no alternativas, sí que elementos complementarios a la transmisión de conocimientos tradicional, representada por la lección magistral. Dicho de otro modo, no está en nuestro ánimo rechazar de plano, en absoluto, las sesiones en las que el docente explica la teoría, pues es evidente que en disciplinas como la nuestra siguen jugando en la actualidad un papel fundamental⁴. Se trata de buscar elementos adicionales, que complementen de una forma más atractiva y novedosa a la lección magistral, y sirvan tanto para conseguir que el alumnado se sienta motivado ante la materia como para fomentar la adquisición de destrezas que le resultarán fundamentales en el ejercicio de su labor profesional en un futuro.

Es en esta búsqueda de la consecución de motivación entre nuestro alumnado donde cobra especial relevancia la innovación docente. Entendemos por innovación educativa el “proceso sistemático y complejo que lleva a la reflexión e intervención de diferentes clases de una institución educacional con la finalidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes”⁵. El objetivo, por tanto, no puede ser otro que mejorar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las destrezas y competencias necesarias para obtener el máximo rendimiento tanto a nivel académico como profesional. No se trata, por tanto, de llevar a cabo iniciativas que resulten novedosas únicamente porque no se hayan realizado anteriormente, sino que la meta debe ser la aplicación de métodos que, siendo distintos a lo tradicional, redunden en beneficio del estudiantado en la consecución de sus objetivos, facilitando su aprendizaje y el desarrollo de otras competencias e implicándolo en el máximo grado posible. Así lo afirman Fernández Fernández *et al.*:

“[...] los estudios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) deben fomentar en los estudiantes una serie de competencias, tanto genéricas como específicas, que propicien una mayor implicación y

⁴ Respecto de las lecciones magistrales en la disciplina de Derecho, véanse, por todos, ELGUETA ROSAS, M.F., y PALMA GONZÁLEZ, E. E., “Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la Facultad de Derecho”, *Revista Chilena de Derecho*, vol. 41, núm. 3, 2014, pp. 907 y ss.; CÁCERES SÁNCHEZ, C., “Enseñanza del Derecho en la Pandemia: La clase magistral interactiva en la virtualidad”, *Enfoques jurídicos. Revista multidisciplinar del CEDEGS*, núm. 4, 2021, pp. 27 y ss.; y TENA PIAZUELO, I., “La renovación de los métodos docentes del derecho tras la reforma de la universidad europea”, *Revista de Derecho Privado*, Universidad Externado de Colombia, núm. 40, 2021, pp. 515 y ss.

⁵ CARRERA-LEÓN, P. A., “La innovación educativa en los centros educativos”, en *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, vol. 6, núm. 6, 2021, pp. 695-712.

autonomía del estudiante y que, a su vez, esto se vea motivado por la asunción de un nuevo papel más activo por parte del profesorado, al introducir metodologías de enseñanzas más dinámicas dirigidas a la consecución y mejora de los resultados obtenidos”⁶.

En esta línea, consideramos necesario un importante factor motivacional. Uno de los aspectos que más despierta la atención del alumnado es el relativo a la evaluación, tal y como afirma Martínez Calvo:

“Es por ello que se hace imprescindible idear nuevos mecanismos que resulten más eficaces para motivar al conjunto del alumnado que compone nuestras aulas. En este sentido, consideramos que a estas alturas no cabe duda de que existe un instrumento capaz de motivar a la mayor parte de los estudiantes: la evaluación”⁷.

Aunque el aprendizaje de los contenidos nos pueda parecer razón suficiente, lo cierto es que el alumnado (al menos una parte con cierta relevancia de él) en ocasiones centra más su atención en superar la materia, de modo que partiendo de esta idea se antoja un elemento a favor dotar de cierto peso en el proceso de la evaluación a las actividades que, en el marco de la innovación educativa, realicemos con nuestro estudiantado. Así las cosas, como veremos posteriormente, el proyecto desarrollado concentra un 30% de la calificación final de la asignatura de Derecho Constitucional I, proporción atractiva de por sí que se unirá al carácter innovador de las actividades planeadas.

No obstante, no es la evaluación el único elemento que eleva la motivación del estudiantado. Dejando a un lado las características intrínsecas de cada persona individualmente considerada, esto es, qué es lo que realmente atrae la atención de cada alumno en particular, desde el punto de vista extrínseco el propio proceso de enseñanza es un factor clave en la materia. Por ejemplo, elementos que tienen incidencia en la motivación de los estudiantes son los contenidos, el docente, su forma de transmitir el conocimiento, el modo en que trata a su alumnado, etc. Por otra parte, conllevan una evidente falta de motivación la falta de planificación de la materia, la incertidumbre del futuro laboral o la monotonía propia de la rutina. Por ello, “la idea de incluir en contextos educativos ideas distintas a las rutinarias y pasivas contribuye a la sensibilización de los estudiantes hacia su aprendizaje”⁸.

Por tanto, es evidente que la labor docente en la actualidad ha evolucionado con respecto a la de hace unas décadas. Hoy día es preciso que el docente dedique un tiempo a la reflexión, con el objetivo de, en primer lugar, analizar sus fortalezas y debilidades en el proceso de planificación de sus materias y de transmisión de conocimientos y de, en segundo lugar, conocer los distintos elementos definidores que caracterizan a su alumnado. Una vez realizado este análisis es cuando se puede llevar a cabo la labor educativa, teniendo presentes todos los instrumentos que,

⁶ FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, M. E., ESTANCONA PÉREZ, A., SAN MIGUEL CASO, C., “Docencia para grandes grupos: habilidades, valores y competencias transversales”, en CRUZ ÁNGELES, J., (Coord.) *El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula universitaria como consecuencia del Coronavirus*, Dykinson, Madrid, 2022, p. 795.

⁷ MARTÍNEZ CALVO, J., “Innovación didáctica a través del 'One Minute Paper' (OMP)”, en *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, año 16, núm. 31, 2018, p. 205.

⁸ REAL BELTRÁN, A. C., “La motivación como elemento fundamental en la formación de competencias jurídicas”, en GARCÍA RUIZ, C., FILOL MAZO, A., y CARRIZO AGUADO, D., *La formación en Derecho basada en competencias: especial referencia al método de casos*, Dykinson, Madrid, 2022, pp. 364 y ss.

estando a su alcance, puedan dar los máximos frutos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, en particular, haciendo uso de las metodologías innovadoras, especialmente en nuestra disciplina aquellas que, desde una perspectiva activa, conceden mayor relevancia a quien debe ser el protagonista del aprendizaje, el alumnado, no solo en lo relativo a la adquisición de conocimientos, sino también con respecto al desarrollo de las destrezas básicas que tendrán más relevancia en su futuro académico y laboral⁹.

En definitiva, la elaboración de nuestro proyecto surge con la idea de tratar de avanzar en nuestra disciplina en la combinación de la clase magistral con otro tipo de actividades más dinámicas, en las que la responsabilidad del aprendizaje recaiga en el alumnado. Dicho de otro modo, pretendemos facilitar la adquisición de conocimientos a través de la generación de un contexto lúdico, divertido, sin que esto implique una pérdida de eficacia. Antes al contrario, entendemos que, tal y como acabamos de ver, la motivación redundará en una mayor absorción de contenidos por parte del estudiantado.

3. TRIVICONS. EL TRIVIAL COMO RECURSO DE GAMIFICACIÓN EN EL AULA

Una vez vistos los beneficios de recurrir a métodos de enseñanza innovadores, procede a continuación que contextualicemos nuestro proyecto TriviCons. Antes de esto, es preciso puntualizar que a menudo se confunde “innovar” con utilizar nuevas tecnologías, lo que viene a constituir un claro ejemplo de tomar la parte por el todo. Qué duda cabe de que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación ofrecen multiplicidad de recursos *online* u otro tipo de aplicaciones encaminados a llevar a cabo prácticas diferentes de las tradicionales, esto es, innovadoras. Pero aunque, en general, todas las nuevas tecnologías son innovación, no toda la innovación se debe producir forzosamente a través de las nuevas tecnologías. En ese sentido, TriviCons parte de la adaptación del Trivial, conocido juego que se popularizó en la última década del siglo XX, sin necesidad de recurrir, aunque sería posible, a ningún tipo de adaptación a las TIC.

No es necesario, en definitiva, poseer grandes conocimientos en informática o en aplicaciones modernas, para innovar en el aula. Así lo entiende también De La Encarnación¹⁰, que nos propone, aunque suene paradójico, métodos tradicionales para innovar, destacando la *flipped classroom* (o clase invertida), la utilización de recursos musicales o artísticos, el *role-playing* (o juego de rol), el método del caso, los debates jurídicos, la gamificación, la evaluación de trabajos de grupos por pares o los tests autoevaluables.

Así las cosas, nuestra propuesta se encuadra en la gamificación, que “consiste en la aplicación de técnicas y elementos propios de los juegos en entornos o ambientes no lúdicos, como el educativo. Esta herramienta propone el uso de sistemas con reglas similares a los juegos para dar forma al comportamiento del

⁹ En este sentido, permítaseme la cita a PÉREZ CONCHILLO, E., y MARTÍNEZ QUEVEDO, L. F., “Cómo aproximar el Derecho constitucional a alumnos de Grados no jurídicos”, *Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 19, 2022, pp. 135-147.

¹⁰ DE LA ENCARNACIÓN, A. M., “No es digital todo lo que reluce: innovación docente a la vieja usanza”, en CASTELLANOS CLARAMUNT, J., (Dir.) *Sobre la innovación universitaria y el progreso del derecho a la educación*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2023, pp. 56 y ss.

estudiantado, intensificando su interacción con el entorno de aprendizaje”¹¹. La investigación ha dejado claro que hacer jugar al alumnado puede resultar muy positivo en cuanto a conseguir su implicación: “La bibliografía sobre cómo movilizar el interés del alumnado (...) aborda estas diferentes temáticas: (...) Hacer jugar a los alumnos (un juego de verdad, con reglas, con principio y final, con ganador y perdedor) o proponerles actividades lúdicas, divertidas, alejadas de las situaciones de enseñanza habituales. El ser humano, en especial cuando es joven, tiene un interés sistemático por el juego, encuentra placer en él y puede dedicarle mucho tiempo”¹². El hecho de que el alumnado compita no debe ser visto como algo negativo, siempre dentro de los sanos límites educativos que deben presidir cualquier actividad realizada en nuestro contexto, sino que les lleva a un mayor esfuerzo: “La idea de que haya perdedores y ganadores es que se motive el interés en la materia y que se genere en los alumnos la competitividad para tomar decisiones más eficientes y de esta manera ganar o al menos no perder”¹³. Y, finalmente, se pone el foco en la estimulación del alumnado, como hacen Solís Castillo Y Marquina Luján: “De este modo se percibe que la gamificación hoy en día está tomando posición en muchas áreas de la vida social y principalmente en la esfera educacional en todos sus niveles, como una vía para estimular a través del juego didáctico el interés y la motivación de los educandos a fin de lograr aprendizajes consistentes y significativos”¹⁴.

En línea con lo expuesto, surgió la idea de adaptar el tradicional juego del Trivial a los contenidos de la asignatura de Derecho Constitucional I, como experiencia piloto. En principio, la materialización del proyecto se va a dirigir a cinco grupos-clase, cada uno de ellos con un número total de 50 alumnos (idealmente) acogidos al régimen de Evaluación Continua. No obstante, la metodología es fácilmente adaptable a un mayor o menor número de alumnos. La primera actividad consiste en la elaboración de un *corpus* de preguntas correspondientes al temario. El currículo de la asignatura está dividido en 5 bloques, a los cuales se les asigna a cada uno un color distinto: Transición política (azul), Fuentes del Derecho (rosa), Derecho Constitucional Europeo (amarillo), Tribunal Constitucional (verde) y Estado Autonómico (naranja). Se forman equipos de 5 miembros (10 equipos en total en cada grupo-clase), de modo que cada 2 equipos, en colaboración entre sí, se encarguen de la elaboración de un determinado número de preguntas de un bloque-color concreto. El profesorado se encargará de guiar esta fase, revisando las preguntas propuestas por el alumnado y, asimismo, aportando preguntas adicionales en todos los bloques. El banco de preguntas resultante es común para los 5 grupos-clase, para poder realizar un amplio número de tarjetas.

Resulta interesante esta primera fase, poco lúdica en sí, pero que implica necesariamente un trabajo colaborativo por equipos. Esto constituye en sí una de las metodologías activas más interesantes en nuestra disciplina, pues las salidas

¹¹ DE LA ENCARNACIÓN, A. M., “No es digital todo lo que reluce: innovación docente a la vieja usanza”, *op. cit.*, pág. 62.

¹² TRICOT, A., *Innovar en educación. Sí, pero ¿cómo? Mitos y realidades*, Narcea, Madrid, 2019, pp. 34 y ss.

¹³ CUESTA VALIÑO, P., *et al.*, “Adquisición de competencias transversales a través del desarrollo de juegos”, en HIDALGO MARÍ, T., HERRERO GUTIÉRREZ, F. J., y RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, M. C., (Coord.), *La esfera universitaria hoy: retos, proyectos de investigación y transferencia de conocimiento*, Dykinson, Madrid, 2023, p. 416.

¹⁴ SOLÍS CASTILLO, J., y MARQUINA LUJÁN, R. J., “Gamificación como alternativa metodológica en la educación superior”, *Revista ConCiencia EPG*, vol. 7, núm. 1, 2022, p. 70.

profesionales de la misma implican en su mayoría la interacción con otras personas, a lo que hay que unir los beneficios académicos directos: “La realización de las actividades en grupos de trabajo ha enriquecido la interacción directa en los estudiantes propiciando un ambiente colaborativo y dinámico enfocado a la adquisición de conocimientos y el aumento del rendimiento académico”¹⁵.

Una vez elaborado este *corpus*, empieza la competición. En la ronda preliminar, en cada grupo-clase se enfrentarán en partidas simultáneas 5 equipos. Por ejemplo, en el Grupo de 1º A, con 50 alumnos de evaluación continua, se juegan 2 partidas simultáneas de 5 equipos. De estas partidas se clasificarán los 2 primeros, los 2 segundos, y el mejor tercero, es decir, un total de 5 equipos. En la semifinal se enfrentarán, en cada grupo-clase, los 5 clasificados. De esta semifinal obtendremos un equipo campeón en cada uno de los 5 grupos-clase. Estos 5 campeones de grupo se enfrentarán entre sí en la Final. De esta manera, ponemos en práctica lo que la investigación arroja como elementos necesarios para la gamificación: un juego, con reglas determinadas y conocidas por el alumnado, con distintas fases, en el que hay un objetivo que conseguir.

No obstante, y en tanto que hemos insertado el juego como actividad dedicada a la evaluación de la parte práctica del curso, un 30% de la calificación final (3 puntos), se ha establecido un sistema de puntuación para cada fase. De este modo, por la elaboración del *corpus* de preguntas, el alumnado podrá obtener hasta 1 punto. Posteriormente, en la ronda preliminar se establece el siguiente reparto: +1,1 puntos a los primeros de cada partida; +0,9 a los segundos; +0,7 a los terceros; +0,5 a los restantes. Es decir, con la participación en la puesta en marcha del juego y la participación en la ronda preliminar, se supera la parte práctica de la materia. En la semifinal (que es, en realidad, la final de cada grupo-clase por separado), se añaden los siguientes puntos a los que ya se hubieran obtenido entre la elaboración de las preguntas y la ronda preliminar: lo que reste hasta 3 (el máximo) al campeón de cada grupo; +0,9 al subcampeón; +0,2 por cada “quesito” al tercer, cuarto y quinto equipo de cada grupo¹⁶.

Y, por último, se ha previsto la realización de una final entre los 5 equipos campeones, cada uno de su grupo-clase. Desde el punto de vista académico no hay un reflejo en la nota de esta parte de la materia, pues los campeones ya han obtenido el máximo de puntos permitidos. Pero es lugar común en la doctrina considerar que la previsión de premios en este tipo de actividades lúdicas redundaría en beneficio de la motivación del alumnado: se señala que “parte del éxito radica en el diseño del curso, la elaboración de premios, recursos y los niveles de dificultad”¹⁷. En el mismo sentido se expresa Roselló Rubert, quien considera necesario introducir “premios, recompensas u otros alicientes que maximicen la participación y premien las mejores intervenciones (...)”¹⁸. Por este motivo, se ha incluido como premio

¹⁵ FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, M. E., ESTANCONA PÉREZ, A., SAN MIGUEL CASO, C., “Docencia para grandes grupos: habilidades, valores y competencias transversales”, *op. cit.*, p. 789.

¹⁶ Se ha previsto, asimismo, la posibilidad para el alumnado eliminado en la primera fase de mejorar la calificación con otras actividades complementarias, pero no alternativas.

¹⁷ OJEDA LARA, O. G., y ZALDÍVAR ACOSTA, M. S., “Gamificación como metodología innovadora para estudiantes de educación superior”, *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, vol. 16, núm. 1, 2023, p. 7.

¹⁸ ROSELLÓ RUBERT, F. M., “Dossier de recursos y fuentes fiables para la obtención de datos jurídicos”, en GARCÍA RUIZ, C., FILOL MAZO, A., y CARRIZO AGUADO, D., *La formación en Derecho basada en competencias: especial referencia al método de casos*, Dykinson, Madrid, 2022, p. 560.

para el vencedor y el segundo clasificado de la final la posibilidad de realizar un viaje tutorizado a las instituciones en Madrid (Tribunal Constitucional y Congreso de los Diputados), abierto a todo el alumnado, pero para el que contarán con preferencia los alumnos y las alumnas de estos dos equipos, así como la posibilidad de recibir alguna ayuda. De este modo, unimos los incentivos propios de la actividad (una forma de aprender más activa, por grupos, colaborativa y dinámica), a los académicos (la superación de la parte de práctica de un modo efectivo, encaminado a aprender la materia con vistas a su aprendizaje) y a los extra-académicos (la preferencia en el viaje tutorizado a las instituciones).

4. CONCLUSIONES

Hemos visto cómo la innovación docente cobra especial relevancia en la actualidad en la idea de que es preciso adaptar la forma de enseñar a las demandas actuales de la sociedad. En esta línea, nuestra disciplina ha mostrado, en líneas generales, cierta oposición al abandono de la lección magistral. Desde nuestro punto de vista, lo ideal es combinarla con otro tipo de actividades que, basadas en metodologías activas, permitan al alumnado cobrar protagonismo en su aprendizaje.

No obstante, no se trata de “innovar por innovar”. La innovación debe partir de un proceso de reflexión sobre las fortalezas y debilidades del docente y de su alumnado, de modo que se descubra qué tipo de actividades pueden ser más efectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Más allá de eso, hay algunos ejemplos que suelen mostrar buenos resultados. La clase invertida, el debate o la gamificación son buenos ejemplos de ello. Es aquí donde se inserta un nuevo proyecto de innovación docente TriviCons, que pretende plantear una forma alternativa para adquirir los conocimientos y su evaluación, con el objetivo de que mejoren los resultados académicos a través de metodologías que impliquen el trabajo colaborativo y el juego en el aula.

5. BIBLIOGRAFÍA

-CÁCERES SÁNCHEZ, C., “Enseñanza del Derecho en la Pandemia: La clase magistral interactiva en la virtualidad”, *Enfoques jurídicos. Revista multidisciplinar del CEDEGS*, núm. 4, 2021.

-CARRERA-LEÓN, P. A., “La innovación educativa en los centros educativos”, *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, vol. 6, núm. 6, 2021, pp. 695-712.

-CUESTA VALIÑO, P., PENELAS LEGUÍA, A., LORANCA VALLE, C., NÚÑEZ BARRIOPEDRO, E., “Adquisición de competencias transversales a través del desarrollo de juegos”, en HIDALGO MARÍ, T., HERRERO GUTIÉRREZ, F. J., y RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, M. C., (Coord.), *La esfera universitaria hoy: retos, proyectos de investigación y transferencia de conocimiento*, Dykinson, Madrid, 2023, pp. 410-428.

-DE LA ENCARNACIÓN, A. M., “No es digital todo lo que reluce: innovación docente a la vieja usanza”, en CASTELLANOS CLARAMUNT, J., (Dir.), *Sobre*

la innovación universitaria y el progreso del derecho a la educación", Tirant lo Blanch, Valencia, 2023, pp. 43-70.

-ELGUETA ROSAS, M.F., y PALMA GONZÁLEZ, E. E., "Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la Facultad de Derecho", *Revista Chilena de Derecho*, vol. 41, núm. 3, 2014.

-FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, M. E., ESTANCONA PÉREZ, A., SAN MIGUEL CASO, C., "Docencia para grandes grupos: habilidades, valores y competencias transversales", en CRUZ ÁNGELES, J., (Coord.), *El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula universitaria como consecuencia del Coronavirus*", Dykinson, Madrid, 2022, pp. 775-790.

-MARTÍNEZ CALVO, J., "Innovación didáctica a través del 'One Minute Paper' (OMP)", *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, año 16, núm. 31, 2018, pp. 203-238.

-OJEDA LARA, O. G., y ZALDÍVAR ACOSTA, M. S., "Gamificación como metodología innovadora para estudiantes de educación superior", *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, vol. 16, núm. 1, 2023, pp. 5-11.

-PÉREZ CONCHILLO, E., y MARTÍNEZ QUEVEDO, L. F., "Cómo aproximar el Derecho constitucional a alumnos de Grados no jurídicos", en *Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 19, 2022, pp. 135-147.

-REAL BELTRÁN, A. C., "La motivación como elemento fundamental en la formación de competencias jurídicas", en GARCÍA RUIZ, C., FILOL MAZO, A., y CARRIZO AGUADO, D., *La formación en Derecho basada en competencias: especial referencia al método de casos*, Dykinson, Madrid, 2022, pp. 362-381.

-ROSELLÓ RUBERT, F. M., "Dossier de recursos y fuentes fiables para la obtención de datos jurídicos", en GARCÍA RUIZ, C., FILOL MAZO, A., y CARRIZO AGUADO, D., *La formación en Derecho basada en competencias: especial referencia al método de casos*, Dykinson, Madrid, 2022, pp. 549-563.

-SOLÍS CASTILLO, J., y MARQUINA LUJÁN, R. J., "Gamificación como alternativa metodológica en la educación superior", *Revista ConCiencia EPG*, vol. 7, núm. 1, 2022, pp. 66-83.

-SORIANO SÁNCHEZ, J., y JIMÉNEZ VÁZQUEZ, D., "Prácticas educativas en la educación superior: una revisión sistemática", *Revista Innova Educación*, vol. 5, núm. 1, 2023, pp. 23-37.

-TENA PIAZUELO, I., "La renovación de los métodos docentes del derecho tras la reforma de la universidad europea", *Revista de Derecho Privado*, Universidad Externado de Colombia, núm. 40, 2021, pp. 515 y ss.

-TRICOT, A., *Innovar en educación. Sí, pero ¿cómo? Mitos y realidades*, Narcea, Madrid, 2019.

-VILLATE URIBE, A., *Reflexionar para innovar*, Editorial Universidad del Rosario, 2022.