

IUSLAB: UN MODELO DE LABORATORIO JURÍDICO PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE BASADA EN EVIDENCIAS

HERNÁNDEZ-DIEZ, Enrique

Profesor Contratado Doctor de Derecho Administrativo

Universidad de Extremadura

ehernandezdiez@unex.es

ORCID 0000-0003-3112-8704

Cómo citar/Citation

Hernández-Diez, Enrique (2025).

IusLab: un modelo de Laboratorio Jurídico para la innovación docente basada en evidencias

Docencia y Derecho, n.º 26, págs. 19-34

RESUMEN:

El artículo presenta *IusLab*, una iniciativa de innovación docente en la Universidad de Extremadura que busca mejorar la enseñanza del Derecho mediante un enfoque práctico, interdisciplinar y basado en evidencias científicas sobre el aprendizaje. Se estructura en torno a tres niveles de actividades prácticas (desde ejercicios breves hasta simulaciones complejas), dos formatos de acceso (presencial y digital) y tres contextos de aplicación (aula, espacios autónomos y visitas institucionales). *IusLab* se fundamenta en principios de la psicología cognitiva y sus evidencias sobre el aprendizaje. El proyecto ha involucrado a más de 200 estudiantes de diversas titulaciones y niveles, y ha contado con la colaboración de docentes de múltiples áreas jurídicas. *IusLab* se perfila como un paso previo hacia la creación de una Clínica Jurídica de Extremadura.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje basado en evidencias, laboratorio jurídico, retroalimentación, enseñanza del derecho, aprendizaje práctico.

IUSLAB: A LEGAL LABORATORY MODEL AS A CATALYST FOR EVIDENCE-BASED TEACHING INNOVATION

ABSTRACT:

The article presents *IusLab*, a teaching innovation initiative at the University of Extremadura aimed at improving legal education through a practical, interdisciplinary approach grounded in scientific evidence on learning. It is structured around three levels of practical activities (ranging from short exercises to complex simulations), two access formats (in-person and digital), and three application contexts (classroom, autonomous spaces, and institutional visits). *IusLab* is based on principles of cognitive psychology and its evidence on learning processes. The project involved over 200 students from various degree programs and academic levels and has benefited from the collaboration of faculty members from multiple legal disciplines. *IusLab* is emerging as a preliminary step toward the creation of a Legal Clinic in Extremadura.

KEYWORDS: Evidence-based learning, legal laboratory, feedback, legal education, practical learning.

*Fecha de recepción: 26-06-2025
Fecha de aceptación: 30-09-2025*

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN. 2. ORIGEN E INTERCONEXIÓN DEL PROYECTO. 3. PREMISAS DESDE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA DE LA MEMORIA Y DEL APRENDIZAJE. 4. EL MÉTODO DE IMPLANTACIÓN DEL LABORATORIO. 4.1. Tres niveles o prototipos de actividades prácticas. 4.2. Dos cauces de interacción de con la experimentación del Laboratorio 4.3. Tres contextos para incentivar el desarrollo del pensamiento aplicativo del aprendizaje. **5. ALGUNOS RESULTADOS PROVISIONALES DEL PROYECTO. 6. BIBLIOGRAFÍA.**

1. INTRODUCCIÓN

El contexto actual de la educación superior parece caracterizado por una creciente demanda de metodologías activas, aprendizaje experiencial y compromiso social. Las denominadas clínicas jurídicas, conectadas con estas ideas, tienen un amplio recorrido en el contexto universitario de todo occidente, y una fuerte implantación en España. En la Universidad de Extremadura, sin embargo, no existen registros de experiencias de estas características. La activación de una Clínica Jurídica de Extremadura es una aspiración a medio plazo de un grupo interdisciplinar de profesorado de esta institución académica¹. No obstante, la articulación de las alianzas interinstitucionales y el grado de compromiso docente y de estudiantes que requiere esta iniciativa (una clínica) supone un desafío que, entendemos, requiere transitar antes marcos intermedios y modelos experimentales en un entorno más controlado (y menos exigente *ad extra*).

El núcleo de la iniciativa de IusLab es sencillo. Busca articular y sistematizar tres tipos de experiencias que facilitan el aprendizaje de competencias vinculadas a las ciencias jurídicas. La primera es el desarrollo coordinado entre distintos equipos docentes de casos prácticos dentro y fuera del aula, en el marco más clásico de los supuestos ficticios o reales (pero asequibles) que requieren un análisis y una respuesta que aplique los conocimientos teóricos del sistema jurídico por parte del estudiantado (individualmente o en grupo). La segunda es la simulación de situaciones en las que pueden aplicarse esos mismos conocimientos, generando una sensación de inmersión contextual (simulaciones de sesiones de órganos políticos, de juicios, de órganos administrativos o de derecho privado), en grupo, pero con responsabilidades individuales. La tercera es la realización de visitas a instituciones relevantes para la

¹ Entre otras razones, por las ventajas expuestas recientemente por Muñoz Amor, María del Mar, “Las Clínicas Jurídicas en la formación integral del alumno”, *Docencia y Derecho*, 24, pp. 196-209

actividad jurídica, en las que reforzar los conocimientos adquiridos dentro del aula mediante la interacción directa con los espacios y las personas que hacen el Derecho. También se han considerado algunas acciones complementarias, para la capacitación tanto del profesorado como del estudiantado involucrado en la activación del Laboratorio. En cualquier caso, todas estas no son actividades aisladamente innovadoras, pero su sistematización y coordinación interdisciplinar sí suponen un desafío del que no conocemos excesivos precedentes.

En suma, el proyecto IusLab surge como una propuesta innovadora orientada a mejorar la calidad de la enseñanza del Derecho y las Ciencias Jurídicas en la Universidad de Extremadura (UEX). Se enmarca dentro de las iniciativas de innovación docente promovidas por la institución, con el respaldo de su Servicio de Orientación y Formación Docente (SOFD), y responde a un diagnóstico claro: la necesidad de ofrecer a los estudiantes experiencias prácticas, significativas y contextualizadas que complementen la formación teórica tradicional. Pero, por encima de todo, ha sido una propuesta basada en el reconocimiento y aplicación de las evidencias científicas sobre los procesos de aprendizaje².

En las siguientes páginas se exponen tres ideas principales. Primero, el contexto específico en el que surge y se desarrolla actualmente la iniciativa, así como sus fundamentos científicos. En segundo lugar, la sistematización de la iniciativa y sus contenidos fundamentales (modelos de actuación propuesto y algunos de los ejemplos). En tercer y último lugar, apunto algunas de las fortalezas y debilidades ya identificadas en su puesta en marcha.

2. ORIGEN E INTERCONEXIÓN DEL PROYECTO

El punto de partida de IusLab ha sido la constatación de algunas carencias en la satisfacción del estudiantado con la labor docente en la enseñanza de las ciencias jurídicas, especialmente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Extremadura. En concreto, dos datos sirven de detonante de la formulación de este proyecto. En los últimos años, y en particular en 2024, la Facultad de Derecho fue uno de los dos centros con la menor tasa de satisfacción del estudiantado con la labor docente (7,6 sobre 10) de toda la Universidad de Extremadura³. Además, la reactivación postpandémica del Plan de Acción Tutorial (2023) en la Facultad incluyó la realización de una encuesta semiformal que reveló una importante frustración del estudiantado con las clases excesivamente teóricas y enfoques exclusivamente magistrales⁴. El Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad (SAIC) del centro no había atendido ni recogido históricamente el desarrollo de proyectos de

² En particular, de la mano de la valiosa síntesis de Ruíz Martín, H. *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y a la enseñanza*, International Science Teaching Foundation & GRÃO, 2023 (4^a ed.).

³ Véase el *Informe del Rector al Claustro en el curso 2024-2025* (p. 88), como resultado del procedimiento de encuestas (PR/SO002) y los datos recogidos en el Observatorio de Indicadores de la institución.

⁴ En todo caso, véase la reflexión de Navarro Rodríguez, Pilar, “La eterna dicotomía entre la clase magistral y la enseñanza práctica o el método del caso en la docencia del Derecho”, *Docencia y Derecho*, 24, pp. 210-220.

innovación docente, ni están estructuradas ni coordinadas las actividades extracurriculares y complementarias que sí desarrollan diversos profesores de forma autónoma, pero en 2023 se incluyó entre sus planes a corto plazo la atención a la cuestión, precisamente como fruto de los datos antedichos. En 2024, los responsables de estos procesos de orientación al estudiante y de los sistemas internos de calidad sugirieron al profesorado vinculado a grupos de innovación docente en la Facultad que abordaran estas cuestiones de forma coordinada, y ofrecieron apoyo técnico para ello.

De tal forma, el proyecto IusLab es iniciativa específica del Grupo de Innovación Docente (GID) “Foro de Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas” (Foro CSyJ), compuesto en su gran mayoría por profesorado del área de Derecho Administrativo en la Universidad (tanto en la Facultad de Derecho de Cáceres como en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Badajoz), pero nace desde el principio con vocación de trascender un área de conocimiento específico, y procura facilitar la implicación de profesorado que no participa en dicho Grupo. Este mismo GID ya desarrolló hace dos años el denominado Proyecto Hermes, sobre el uso de la prensa para el aprendizaje del derecho (en clara sintonía con otros proyectos en diversas universidades del país)⁵, y sus resultados apuntaban la idoneidad de afrontar de manera más explícita y directa la sistematización de la dimensión práctica.

El Laboratorio Jurídico parte de una idea, no obstante, más amplia y en estrecha sintonía con otras iniciativas a medio y largo plazo. De una parte, otros equipos docentes próximos están también trabajando de forma simultánea tanto en el desarrollo conjunto de la antedicha Clínica Jurídica de Extremadura, apoyada en la experiencia del Laboratorio, como de una Clínica Criminológica en la propia Facultad extremeña, en coordinación también con colegios profesionales e instituciones públicas del entorno. De otra parte, el mismo equipo del Foro CSyJ desarrolla una estrecha cooperación académica desde hace años con las áreas de derecho público de la Universidad de Camerino (Italia). Con esta institución trabajan desde el año 2022 los fundamentos de una colaboración alineada con la idea del mismo Laboratorio replicado en ambos países. De esta forma, estudiantes de cursos avanzados tendrían la oportunidad de identificar distintas respuestas jurídicas basadas en sus respectivos ordenamientos ante situaciones de hecho muy similares, evidenciando las sinergias y las originalidades de los respectivos sistemas.

3. PREMISAS DESDE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA DE LA MEMORIA Y EL APRENDIZAJE

Parece abrumadora la valoración positiva que la mayoría de estudiantes expresa ante el aprendizaje que perciben más práctico e interactivo (esto es, que requiere su propia implicación no meramente pasiva), en multitud de referencias. Pero, además, el Laboratorio se ha configurado sobre la base de otras evidencias del

⁵ De hecho, guarda una estrecha semejanza al proyecto mencionado por López Picó, R., “El cine y la prensa escrita como medios de innovación docente en la enseñanza del Derecho Procesal”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 19, pp. 25-38, 2019, <https://doi.org/10.24310/REJIE.2019.v0i19.5474>.

aprendizaje obtenidas a través de distintas fuentes y disciplinas que han tratado los procesos cognitivos que facilitan o no la adquisición de competencias nuevas⁶. Desde estos parámetros, y aceptando que otras ramas de conocimiento pueden contribuir realmente a desmontar mitos pseudocientíficos sobre cómo es más eficiente impartir clase, IusLab trata de fortalecer la enseñanza del Derecho informada por la evidencia científica.

No debería ser ninguna sorpresa afirmar que se aprende pensando, y que la docencia trata de provocar e influir en lo que el estudiantado hace y piensa, pero no puede controlarlo ni garantizar cómo vaya a suceder ese proceso de pensamiento que produce aprendizaje significativo. Sin garantías, las iniciativas articuladas en torno al Laboratorio procuran crear nuevos estímulos que favorezcan una codificación (memorística) más sólida de la información teórica, mediante tareas que exijan la evocación de los conocimientos (aplicándolos), y no solo su escucha o lectura pasivas. Tampoco esto es particularmente innovador. Donde sí tratamos de innovar es en ajustar un prototipado de prácticas y actividades que respondan a un entramado más complejo de evidencias sobre los procesos de aprendizaje. Sin ánimo de exhaustividad y de forma muy simplificada, las principales evidencias científicas que han servido para dar forma al proyecto son las siguientes⁷:

- 1) El proceso del aprendizaje se produce mediante la codificación de un estímulo percibido sensorialmente (auditivo, visual, etc.) que se almacena en la memoria y se puede evocar con posterioridad. Por ello, facilitar la evocación aplicativa contribuye al aprendizaje más que multiplicar o repetir los estímulos (mucha escucha o mucha lectura, por ejemplo, no ayuda mejor a aprender que transformar lo escuchado y leído en una producción propia - aplicación que exija evocar de forma comprensiva-).
- 2) El aprendizaje se produce vinculando un conocimiento nuevo a otro anterior, y es más sólido el arraigo del aprendizaje cuando se conecta ese conocimiento nuevo a más de uno anterior. Por ello son más útiles los supuestos prácticos que entroncan con realidades mejor conocidas por los estudiantes, e incluso los que conectan los conocimientos de varias asignaturas a la vez.
- 3) Evocar un recuerdo provoca nuevas conexiones. La evocación difícil (que requiere esfuerzo) pero no es imposible (que no genere frustración) contribuye a consolidar el aprendizaje. La evocación recurrente mejora el aprendizaje factual y la comprensión profunda. La evocación espaciada es más útil para la memoria a largo plazo. Por ello, proponer diversas prácticas constantes cada vez más complejas es más eficiente que pocas prácticas muy completas o de gran complejidad sin orientación previa. Prácticas demasiado sencillas tampoco ayudan.

⁶ Pueden consultarse los experimentos y las evidencias que sostienen las siguientes afirmaciones en las obras del biólogo Ruiz Martín, Héctor (*op. cit.*) y del psicólogo Mayer, Richard E., *Aplicando la ciencia del aprendizaje*, International Science Teaching Foundation & GRÃO, 2020.

⁷ Ídem.

- 4) La evocación en distintas circunstancias y con distintos conocimientos (adquiridos en distintos contextos-asignaturas) produce una evocación entrelazada. Influye incluso el espacio: aprender en distintas aulas e instalaciones unos mismos contenidos favorece su aplicación posterior en contextos distintos. Por ello, proponer prácticas de la teoría en otros lugares, o entrelazar las prácticas con espacios de la “vida real” del Derecho (instituciones no académicas), mejora el aprendizaje.
- 5) Los procesos cognitivos exigibles para la evocación pueden aumentar la complejidad desde la mera rememoración o identificación (que facilitan los tests, por ejemplo) hasta la fase propiamente creativa (un dictamen, por ejemplo), que implica haber ejecutado procesos cognitivos más variados, de comprensión, aplicación, análisis y diagnóstico o evaluación. Pero exigir el grado máximo de complejidad sin acompañar en las fases intermedias produce desorientación y desmotivación. Por ello parece útil combinar el trabajo autónomo con el trabajo práctico orientado de forma síncrona.
- 6) El aprendizaje profundo requiere tiempo y esfuerzo. La excelencia o la pericia puede ser más fácil con habilidades adquiridas antes de los estudios universitarios (lingüísticas en el caso del Derecho, por ejemplo), pero la perseverancia (*o grit*, en la terminología psicológica) parece ofrecer mejores predictores de éxito en el rendimiento académico que las altas capacidades intelectuales. Actividades demasiado fáciles generan falsa confianza, y aquellas demasiado difíciles producen desmotivación y abandono. El acceso a recursos interactivos progresivamente más exigentes parece facilitar un interés sostenido y, con ello, constancia, resiliencia, tenacidad, etc.
- 7) En el aprendizaje influyen las emociones, las motivaciones, las creencias previas (a veces, mitos y errores) y la dimensión social. Ignorarlo en la enseñanza universitaria solo nos hace más ineficientes. Adaptar las actividades a estos condicionantes reales de cada grupo (y antes hay que identificarlos) favorece el interés por la materia, y la eficiencia de nuestra intervención docente. Entre la dimensión social del aprendizaje que se produce en el contexto universitario, el concepto de autoeficacia es relevante, como lo es crear la percepción de disponibilidad de apoyo en el proceso de aprendizaje. Iniciativas que trasciendan la docencia reglada en los horarios de las asignaturas pueden fomentar estos elementos. Crear emociones de muy alta intensidad (*arousal*), aunque sean de valencia positiva como la euforia y el entusiasmo, no ayuda a un aprendizaje significativo porque pueden distraer de aquello en lo que realmente queremos que piense. Es mejor que una actividad sea interesante a que sea muy divertida.
- 8) Entre las creencias sobre las habilidades, una que es particularmente nociva es la mentalidad fija que presume, por ejemplo, la inteligencia como innata. Frente a ello, las evidencias sobre las capacidades de desarrollo hacia enfoques de crecimiento favorecen mejoras del rendimiento académico.
- 9) El aprendizaje mediante instrucción directa es más eficiente que el aprendizaje “por descubrimiento”. Por eso, el papel docente en la

retroalimentación es fundamental. Y el acompañamiento en el proceso de aprendizaje mediante la secuenciación, modelización, repaso y cuestionamiento que exija evocación, ofrecen mejores resultados que la mera exposición y una única prueba evaluativa. La evaluación, de hecho, tiene un extraordinario valor formativo. Por ello, limitar la evaluación al diagnóstico final del aprendizaje (examen) es una pérdida de oportunidad.

4. EL MÉTODO DE IMPLANTACIÓN DEL LABORATORIO

La meta operativa del Laboratorio Jurídico es sistematizar las actividades que exijan entrenar el aprendizaje mediante la aplicación del conocimiento con retroalimentación, y hacerlas accesibles más allá del contexto específico de una asignatura u otra. La estandarización y el diseño de actividades de esta naturaleza entre diversos perfiles docentes (y de diversas asignaturas) se propuso en tres niveles de dedicación, dos soportes o formatos de acceso, y tres contextos situacionales donde llevarlas a cabo.

4.1. Tres niveles o prototipos de actividades prácticas

Los tres niveles de dedicación facilitan reconducir tipos de actividades prácticas que profesorado y estudiantado reconozcan con características predecibles, tanto si las van a implementar en seminarios de prácticas o tiempo reglado de clases, como si deciden hacerlo de manera autónoma o libre. De hecho, los tres tipos o niveles se caracterizan por el tiempo estimado para su resolución y la forma de retroalimentación.

El nivel 1 de actividades que pueden desarrollarse en un tiempo no superior a los quince minutos, y no es necesaria la interacción con el profesorado, porque puede ofrecerse una resolución binaria para la retroalimentación (por ejemplo, preguntas de respuesta múltiple o test programados con la solución accesible tras su realización; o afirmaciones que deban ser identificadas como verdaderas o falsas, con su correspondiente clave de resolución). Que estas actividades sean sin retroalimentación del docente parece útil para involucrar con ellas a estudiantes que tienen reticencias en acudir a tutorías individualizadas, o a participar en clase arriesgándose a dar respuestas equivocadas. Al mismo tiempo, que el eventual fracaso o malos resultados sea constatado de forma individual, sin percibir una vigilancia o reproche de otros actores, puede facilitar una mayor predisposición a gestionar los fracasos como fase intermedia en la consecución de mejores resultados. También suelen resultar más sencillas porque pueden ser actividades que apenas requieran de procesos cognitivos de reconocer, identificar o rememorar (menos exigentes que los comprensivos, aplicativos y sucesivos). Además, la posibilidad de programar en Moodle listas de preguntas tipo test y otras actividades análogas (verdadero-falso o, en definitiva, binarias), permite alimentar bancos de actividades que se presentan ordenadas de manera aleatoria al estudiante cada vez que las intenta resolver, e impidiendo la simple memorización no comprensiva de las mismas respuestas. Todo ello sin sobreesfuerzo ni tiempo del personal docente.

El nivel 2 actividades deben poder desarrollarse en un tiempo no superior tampoco a los quince minutos, pero que sí requieren la interacción con un perfil docente, porque la resolución no es binaria, sino abierta y susceptible de ser matizada. Son casos prácticos cortos, que pueden plantearse tanto en el aula como por libre, indicando quién y en qué horarios de tutorías está disponible para su retroalimentación. En este grupo encajan con facilidad actividades que cumplen dos requisitos prototipados: a) que consten de una ambientación simbólica realista (situar al estudiante como actor jurídico que debe resolver una situación determinada mediante su asesoramiento técnico), y b) que requieran ejecutar procesos cognitivos de tipo comprensivo o analítico sin excesiva complejidad (ejemplificar, comparar, clasificar o agrupar, explicar, diferenciar o esquematizar, por ejemplo, conceptos vistos en la asignatura o en varias de estas)⁸. Una de las intuiciones derivadas de la implementación de este tipo de actividades cortas es que la misma pregunta sustantiva (el fondo de la cuestión) puede presentarse con distintas ambientaciones situacionales (con un esfuerzo docente mínimo). Esto permite su reutilización con el mismo grupo en momentos distintos para que, con la retroalimentación posterior, les resulte más evidente la distinción entre los contextos irrelevantes, los hechos y conceptos determinantes y el derecho aplicable que están estudiando. El valor de que estas actividades sean de corta duración es facilitar procesos de retroalimentación ágiles (idóneamente individuales, pero como mínimo grupales) pero que incidan sobre el proceso de resolución (secuenciación y modelización) y no solo en el resultado final. Que estas actividades se requieran por escrito también conecta con las evidencias sobre el grado de esfuerzo y concentración mayor que requiere la evocación de ideas redactadas frente a la formulación simplemente mental y oral. No obstante, ante el auge de herramientas de inteligencia artificial (IA) capaces de formular respuestas escritas a estas cuestiones, parece conveniente que la realización de actividades de tipo 2 sea: 1º) bien sin acceso a dispositivos electrónicos con apoyo síncrono del personal docente; o 2º) su contenido o respuesta sea después verbalmente defendido, si la resolución y redacción se ha realizado de manera autónoma (fuera del aula) o con acceso a aquellos dispositivos. Esto último hace que la utilización de tales herramientas de IA, si se produce, no suponga para el estudiante prescindir de la comprensión y capacidad de explicar el razonamiento que ha plasmado (de una forma u otra, el valor de la actividad es que haga su propio proceso de pensamiento productivo, escrito o verbal).

El nivel 3 de actividades se reserva para aquellas de mayor complejidad, que pueden requerir una dedicación de entre dos y diez horas. Estas son susceptibles de

⁸ Un ejemplo de enunciado de actividad de nivel 2 utilizado es el siguiente:

“Empieza usted a trabajar como asistente legal de una diputada de la Asamblea de Extremadura que acaba de empezar su labor en la cámara. Esta diputada tiene formación en farmacia y fue alcaldesa de su pueblo, pero no tiene formación jurídica, y va a tener una reunión al parecer muy importante en la que tiene que tomar decisiones sobre cómo participa la Asamblea en la vigilancia del principio de subsidiariedad del derecho de la Unión Europea (reformando el Reglamento de la cámara). Por tanto, necesita entender la diferencia entre el valor normativo de (1) los decretos de la Junta de Extremadura, (2) de las ordenanzas municipales que se aprobaron en el pueblo del que ella fue alcaldesa, (3) del Reglamento de la Asamblea de Extremadura que se va a reformar, y (4) de los Reglamentos de la Unión Europea. Prepárale un esquema con las principales características de cada tipo de norma, sus parecidos y sus diferencias.”

ser afrontadas por equipos o de manera individual, pero requieren una mayor profundización, y obviamente una retroalimentación más pormenorizada. En este grupo se incluyen las simulaciones, pero también el análisis de expedientes administrativos, resolución de casos judicializados, requerimientos de informes realistas, o incluso la redacción de borradores de hipotéticas normas y reformas normativas, etc. En el caso del nivel 3, además, es aconsejable que la retroalimentación se produzca en un mínimo de dos etapas: al inicio del desarrollo o en los primeros pasos, y al final de este. De hecho, las actividades de nivel 3 son el mejor entrenamiento de docentes y estudiantes para la eventual activación futura de una clínica jurídica. Si no hay profesorado disponible ni estudiantes con motivación para afrontar estas acciones fuera del aula, el proyecto de clínica parece poco viable. Son actividades que encajan en este nivel los conocidos como Moots (o *moot court*) de simulación de procesos jurisdiccionales, las simulaciones parlamentarias o de otros órganos políticos con procedimientos de incidencia jurídica (de sesiones de investidura, de aprobación de normas, etc.), la elaboración de demandas, sentencias u otros documentos que requieren acceso a datos más complejos y procesos más serenos de lo que cabe realizar en el horario ordinario de las clases teóricas o prácticas. Sin duda, encajarían también propuestas como los *escape room* que ha planteado, recientemente, Ruiz Magaña⁹. También encajan en esta categoría las actividades que requieren vincular el aprendizaje jurídico con elementos culturales, como apuntan Talavera y Domínguez¹⁰. Por las evidencias antes aludidas, parece idóneo que estas actividades tengan tres fases básicas: una entrega de documentación y objetivos claros y secuenciados, con posibilidad de resolver dudas inmediatas o posteriores; un tiempo de preparación autónoma y búsqueda de recursos que complementen o resuelvan el material y los objetivos planteados; y finalmente una puesta en común o desarrollo y defensa del resultado (simulación, exposición, etc.) con retroalimentación final de más de un perfil docente (pudiendo incorporar, incluso, perfiles técnicos especialistas no docentes).

4.2. Dos cauces de interacción de con la experimentación del Laboratorio

Para favorecer la familiaridad contextual con las actividades sistematizadas, y aumentar la motivación por afrontarlas de manera autónoma optativamente fuera del aula, se han adoptado dos decisiones básicas de presentación de estas.

Primero, dotarlas de una identidad visual común (encabezados, tipografías, maquetaciones, etc.). Esto parece poco relevante en términos pedagógicos, pero entendimos que podía facilitar el reconocimiento de las secuencias y modelizaciones del proceso de pensamiento de unas a otras (como estrategias cognitivas para abordar su resolución), especialmente en aquellas de nivel 2 y de nivel 3. También la relativa sencillez de obtener resultados en las de nivel 1 que puedan facilitar creencias de

⁹ Ruiz Magaña, Inmaculada, “Innovación docente en derecho administrativo: una propuesta inspirada en los *escape room*”, *Docencia y Derecho*, 24, pp. 246-258.

¹⁰ Talavera Cordero, Pilar; Domínguez Álvarez, José Luis, “El Derecho Administrativo a través de la literatura: el ejemplo paradigmático de “Silencio Administrativo. La pobreza en el laberinto burocrático”, *Docencia y Derecho*, 24, 2024, pp. 268-281.

autoeficacia hacia las de nivel 2 y 3. El hecho de que un grupo heterogéneo de docentes, de distintos cursos, materias y campus, empleen un mismo modelo formalmente normalizado de actividades en su aula, y las ofrezcan fuera del aula, incentiva el pensamiento entrelazado, y con ello el aprendizaje profundo. También ofrece motivos para involucrarse en las actividades que trascienden el interés en una asignatura concreta.

En segundo término, y más relevante, el Laboratorio propuesto tiene dos sedes físicas con los recursos disponibles en formato impreso (en las respectivas Facultades con docentes del GID, de Cáceres y Badajoz) y en soporte digital. Las sedes físicas no han sido individualizadas y dotadas de recursos autónomos, aunque las aulas de seminario y algunos espacios (especialmente en la Facultad de Derecho) sí han sido empleados para ello. El soporte digital ha sido accesible tanto en las aulas de asignaturas involucradas como una específica aula virtual interdisciplinar y propia de IusLab, también en formato Moodle, y dentro del mismo Campus Virtual de la Universidad de Extremadura. En este último caso, es necesaria la expresión de interés de cada estudiante para que el personal docente le matricule individualmente, aunque es un procedimiento que está pendiente de estandarización.

4.3. Tres contextos para incentivar el desarrollo del pensamiento aplicativo del aprendizaje

Como anticipaba *ad supra*, el Laboratorio permite la interacción en tres contextos distintos: 1) en el aula y durante clases formales del horario reglado; 2) como acción libre, desde cualquier lugar con acceso a los espacios virtuales o en espacios físicos habilitados en las Facultades; y 3) en espacios institucionales ajenos a la Universidad, mediante visitas formativas programadas y, en su caso, simulaciones.

Propusimos primero en el aula, especialmente con actividades de nivel 1 y 2, cuando el personal docente introduce los recursos en una asignatura específica como parte de su evaluación continua. Esta es, además, la fórmula óptima de dar a conocer la iniciativa entre amplios grupos de estudiantes de manera no solo expositiva, sino realmente interactiva: van a experimentar con acciones específicas enmarcadas en los niveles del IusLab. Si perciben que son actividades interesantes, será más fácil que luego acudan a ellas de forma autónoma.

La acción autónoma es especialmente sencilla con las actividades de nivel 1, ya que pueden programarse en Moodle para que obtengan retroalimentación inmediata. Pero también se han propuesto mediante la entrega de fichas, dosieres o encargos asimilables a situaciones reales (niveles 2 y 3), facilitando los horarios de disponibilidad y formas de concertar tutorías de retroalimentación con profesorado especializado en cada actividad, según proceda en cada caso.

Aunque no se ha implementado aún de forma plena, el proyecto aspira a disponer de unos espacios físicos especializados dentro del entorno universitario para el trabajo autónomo y colaborativo en el marco de IusLab, en ambos centros con docentes del GID, y que cuenten con recursos suficientes para la resolución de este tipo de actividades, asemejando el IusLab a la noción clásica de laboratorios

experimentales en otras disciplinas científicas. En este caso, el material es más sencillo que otros de las ciencias naturales o tecnológicas: nos basta la bibliografía elemental y listas de esta también disponible en las bibliotecas universitarias, guías de uso de las actividades, copias de estas impresas y manejables directamente, dispositivos electrónicos con contraseñas y accesos a programas y licencias pertinentes, etc. El propio equipo del GID procura, desde años, que las asignaturas que se imparten por el área de conocimiento mayoritaria dispongan de materiales de contenido teórico de acceso gratuito y en línea¹¹.

Por último, una de las inclusiones de actividades mejor valoradas por el momento entre el estudiantado es el de las actividades desarrolladas como visitas formativas a instituciones. Apostamos por ello basándonos en los indicios sobre el aprendizaje favorecido por entrelazar conocimientos en distintos espacios físicos, y el atractivo que este tipo de visitas a juzgados, instituciones políticas o administrativas (etc.) despiertan entre los y las estudiantes.

Las visitas no son meras excursiones: introducimos la entrega de un dossier de actividad que deba ser cumplimentado por cada estudiante para obtener el reconocimiento o certificación de haber participado (a los que efectos que pueda proceder en cada caso). Estas actividades son, principalmente, de nivel 1 o 3, y procurando evidenciar para el estudiante la relación de la actividad de la institución visitada con los contenidos de las asignaturas que han cursado o están cursando. Es decir, durante las visitas deben identificar, por ejemplo, afirmaciones falsas o responder respuestas cerradas, cuya retroalimentación puede hacerse con posterioridad a la propia visita. Esto promueve la interacción del estudiantado con quienes les reciben y guían en las visitas, además del profesorado que les陪伴e.

En concreto, durante las fases piloto preliminar (antes de 2025) y la primera implementación de este proyecto (en el curso 2024/2025) el profesorado motivado la iniciativa ha programado y realizado visitas a instituciones de acceso local (como el Ayuntamiento de Cáceres, oficinas del programa *Europe Direct*, museos de arte contemporáneo como el Helga de Alvear, los juzgados de diversos órdenes jurisdiccionales, las instituciones penitenciarias, etc.), a instituciones en la capital autonómica (tanto la Asamblea de Extremadura como sedes de las consejerías) o en Madrid (Congreso de los Diputados, dependencias ministeriales y organismos autónomos, o el Tribunal Constitucional).

5. ALGUNOS RESULTADOS PROVISIONALES DEL PROYECTO

El proyecto se concibe como un itinerario de experimentación también para el propio equipo docente involucrado, partiendo de una serie de principios estructurales de carácter transversal.

¹¹ Véanse, por ejemplo, los manuales como Álvarez García, Vicente *et al.*, *Lecciones sobre los medios materiales y personales de la Administración y sobre el orden público*, Universidad de Extremadura, 2024; Lecciones sobre la actividad administrativa y sobre la contratación pública, Universidad de Extremadura, 2022; o Lecciones sobre el acto administrativo y sobre el procedimiento administrativo común, Universidad de Extremadura, 2020.

En primer lugar, hemos querido que IusLab esté abierto a estudiantes de ciencias jurídicas en sentido amplio, más allá del propio Grado en Derecho. Por ello, el equipo docente involucrado ha integrado a estudiantes de los grados en Derecho, pero también en Administración y Gestión Público, en Relaciones Laborales, en Administración y Dirección de Empresas y en los dobles grados de estas y con Criminología y Derecho. También se han sometido a experimentación las actividades en el Máster de la Abogacía y Procura (oficial, en la sede de Badajoz) o en el Máster de Formación Permanente en Gestión y Administración Local (título propio en colaboración con la Excma. Diputación de Cáceres). También han participado estudiantes de todos los cursos de grado antedichos (desde primero a sexto de los dobles grados), y se ha procurado la implicación de estos perfiles estudiantiles también tanto en la difusión, programación y evaluación de las actividades. Su compromiso ha sido determinante para el éxito de algunas de particular complejidad logística, como la visita al Tribunal Constitucional y el Congreso de los Diputados, en Madrid, con un viaje de dos grupos simultáneamente desde Cáceres y Badajoz. A todo ello ha contribuido la disponibilidad y el aprovechamiento coordinado con el proyecto de las Becas de Colaboración en departamentos universitarios que, anualmente, convoca el Ministerio competente por razón de la materia para estudiantes de últimos cursos de grado. Estas actividades de visita institucional incluyen una evaluación de satisfacción específica (anónima, obviamente) por parte de los grupos de estudiantes que participan, para poder identificar debilidades y fortalezas en su programación y ejecución. En total, hasta el momento han desarrollado actividades de los tres niveles expuestos (además de las visitas institucionales de tipo formativo) un volumen aproximado de doscientos estudiantes.

En segundo lugar, de la misma forma que el protagonismo del Derecho Administrativo es indudable dentro del propio Grupo de Innovación Docente, el proyecto ha nacido abierto en todo momento a la colaboración de profesorado de otras áreas de conocimiento jurídicas. En particular, con distinto grado de implicación, pero de manera efectiva han participado docentes de las áreas de Derecho Constitucional, Derecho Penal y Criminología, Derecho Financiero y Tributario, Filosofía del Derecho y Derecho Procesal, entre otras. Además, parte del profesorado involucrado dispone de una valiosa experiencia práctica previa o simultánea en el ejercicio profesional de la abogacía, como técnicos en Administraciones Públicas de diverso nivel territorial, en otras instituciones del Estado, o asesorando científicamente a entidades de la sociedad civil organizada.

En tercer lugar, y precisamente por la vocación del proyecto para cimentar otros de mayor alcance y trascendencia, como la Clínica Jurídica de Extremadura, se han tendido puentes con el tercer sector. En concreto, se ha presentado el proyecto a organizaciones de la sociedad civil extremeña, en coordinación con la Oficina de Cooperación y Voluntariado de la Universidad de Extremadura o el Consejo Local de la Juventud de Cáceres, entre otras redes. De esta forma, aun sin configurar colaboraciones de las que son propias de una Clínica, se ha trabajado junto a estas en la conexión de las actividades con la realidad práctica del Derecho con un enfoque social y ético de servicio a la comunidad y a iniciativas sin ánimo de lucro. También se están elaborando de forma conjunta, en la actualidad, candidaturas a fuentes de

financiación que ayuden a la dotación de recursos y personal técnico que dé sostenibilidad al desarrollo de este tipo de proyectos.

En cuarto lugar, el proyecto incluía el desarrollo de acciones entre el propio personal docente participante del GID, abierto a otros equipos y áreas no participantes. Por esta razón, se han realizado: a) reuniones de coordinación e intercambio de experiencias sobre las actividades prácticas en las ciencias jurídicas; b) talleres de capacitación del proyecto, del manejo de sus recursos (espacios virtuales, plantillas, consecución de objetivos, programación de actividades de nivel 3 de especial complejidad como las visitas institucionales, etc.), buscando una capacitación eficiente del personal docente implicado e interesado en futuras fases del proyecto; y 3) se han impartido talleres introductorios a los fundamentos de la psicología del aprendizaje que sirven de base empírica del proyecto, sobre los procesos cognitivos, los componentes y procesos de la memoria, las evidencias sobre las transferencias del aprendizaje y mitos de las disciplinas formales, la relación entre procesos cognitivos y funciones ejecutivas, el funcionamiento de la memoria de trabajo, el significado del aprendizaje profundo, los factores del aprendizaje (desde las emociones o los tipos de motivación hasta las creencias y la metacognición), los tipos y efectos de la retroalimentación efectiva de las actividades de aprendizaje, etc.

En cuarto lugar, dada la interconexión del proyecto con otras iniciativas de la Universidad, y de la vida de los centros, se ha interconectado el Laboratorio con algunas acciones implementadas en el marco del Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Derecho. En particular, se han aprovechado sus cauces de difusión (como canales de WhatsApp, espacios virtuales, etc.) y se ha tomado de referencia el desarrollo de talleres de técnicas de estudio impartido a estudiantes de primeros cursos, así como los ámbitos de motivación expresados por el estudiantado con motivo de la Primera Feria de Itinerarios Profesionales e Inserción (FIP) que se desarrolló en el centro en el curso 2023/2024.

En quinto lugar, aunque es pronto para evaluar la eficacia directa en los procesos de aprendizaje, el intercambio de modelos y recursos entre el profesorado participante, y las primeras observaciones, están arrojando luz sobre algunos puntos fuertes del proyecto. Destaco tres:

- 1) Las evaluaciones de las visitas institucionales de tipo formativo demuestran un alto grado de satisfacción del estudiantado con estas iniciativas, y destacan su enriquecimiento efectivo para el proceso de aprendizaje.
- 2) En los grupos en los que se han podido implementar secuencias de pruebas o diagnósticos del aprendizaje, basado en el desarrollo de prácticas modelizadas, parece que existe un aumento del rendimiento académico a lo largo del curso. Si en las primeras pruebas obtienen malos resultados altos porcentajes de estudiantes, se ha visto que estos porcentajes se reducen hasta invertirse (80-20, 20-80) con pruebas realizadas después de los procesos de retroalimentación de las prácticas. Aunque estamos en una fase preliminar y con pocos datos para sacar resultados concluyentes. Y, en general y de manera informal, transmiten una percepción de eficacia de las actividades propuestas para el proceso personal de aprendizaje.

3) Se ha percibido un alto interés por el enfoque y la cooperación horizontal para el diseño de prácticas transversales e interdisciplinares entre distintas áreas de conocimiento. Alrededor de quince docentes ajenos al Grupo de Innovación Docente han mostrado interés por colaborar e involucrarse en el Laboratorio a corto y medio plazo.

Por último, algunas de las principales debilidades del proyecto, ya identificadas, tienen que ver con la disponibilidad del personal docente y la sobrecarga de funciones de gestión ajenas a la investigación y a la propia docencia. Es inevitable que la implementación de actividades más complejas (y, por tanto, más enriquecedoras) resulte más difícil con grupos de estudiantes muy numerosos. La capacidad de retroalimentación individualizada es mucho menor. En este sentido, el equipo está explorando la inclusión de métodos de revisión y retroalimentación con colaboración horizontal de estudiantes, algo que además favorece el aprendizaje mutuo (del estudiante que corrige, por el esfuerzo que le supone la revisión, y de quien es corregido, dado que recibe retroalimentación de un perfil distinto del docente habitual).

6. BIBLIOGRAFÍA

-ÁLVAREZ GARCÍA, Vicente *et al.*, *Lecciones sobre los medios materiales y personales de la Administración y sobre el orden público*, Universidad de Extremadura, 2024.

-ÁLVAREZ GARCÍA, Vicente *et al.*, *Lecciones sobre la actividad administrativa y sobre la contratación pública*, Universidad de Extremadura, 2022.

-ÁLVAREZ GARCÍA, Vicente *et al.*, *Lecciones sobre el acto administrativo y sobre el procedimiento administrativo común*, Universidad de Extremadura, 2020.

-LÓPEZ JIMÉNEZ, José Manuel *et al.* (coord.), *Metodologías innovadoras en la enseñanza del Derecho: a la vanguardia en la educación jurídica*, Colex, 2024.

-LÓPEZ PICÓ, Rubén, “El cine y la prensa escrita como medios de innovación docente en la enseñanza del Derecho Procesal”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 19, pp. 25-38, 2019, <https://doi.org/10.24310/REJIE.2019.v0i19.5474>.

-MAYER, Richard E., *Aplicando la ciencia del aprendizaje*, International Science Teaching Foundation & GRÃO, 2020.

-MUÑOZ AMOR, María del Mar, “Las Clínicas Jurídicas en la formación integral del alumno”, *Docencia y Derecho*, 24, 2024, pp. 196-209.

-NAVARRO RODRÍGUEZ, Pilar, “La eterna dicotomía entre la clase magistral y la enseñanza práctica o el método del caso en la docencia del Derecho”, 2024, *Docencia y Derecho*, 24, pp. 210-220.

-RUIZ MAGAÑA, Inmaculada, “Innovación docente en derecho administrativo: una propuesta inspirada en los *escape room*”, *Docencia y Derecho*, 24, 2024, pp. 246-258.

-RUÍZ MARTÍN, H. *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y a la enseñanza*, International Science Teaching Foundation & GRÃO, 2023 (4^a ed.).

-TALAVERA CORDERO, Pilar; DOMÍNGUEZ ÁLVAREZ, José Luis, “El Derecho Administrativo a través de la literatura: el ejemplo paradigmático de “Silencio Administrativo. La pobreza en el laberinto burocrático”, *Docencia y Derecho*, 24, 2024, pp. 268-281.