

NÚM 24 - 2024

REVISTA PARA LA
DOCENCIA JURÍDICA
UNIVERSITARIA

DyD

DOCENCIA Y DERECHO



UCOPress
Editorial Universidad de Córdoba



Facultad de Derecho
y Ciencias Económicas y Empresariales

ISSN:
2172-5004

EDITORIAL

Las III Jornadas de Metodología e Innovación Docente de la Asociación Española de Profesores y Profesoras de Derecho Administrativo (AEPDA) se celebraron el pasado 26 de septiembre de 2024. Tras las previas de la Universidad de Granada en 2022 y de la Universidad de Islas Baleares en 2023, en esta ocasión la organización corrió a cargo del Área de Derecho Administrativo de la Universidad de Córdoba y del propio Grupo de Metodología e Innovación Docente (MID) de la AEPDA.

Estas III Jornadas, a las que acudieron más de ochenta profesores y profesoras de Derecho Administrativo, y otras disciplinas jurídicas, de distintas Universidades españolas, se centraron en los métodos de enseñanza tradicionales en la Universidad. Con la elección de este tema el Grupo MID de la AEPDA quiso llamar la atención sobre la necesidad de reflexionar, no solo sobre la innovación, sino también sobre la metodología docente. La ponencia principal fue impartida por el Prof. Manuel Rebollo Puig, Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Córdoba, que abordó la lección magistral como el mejor método para enseñar en el Grado en Derecho. Este número de *Docencia y Derecho* la incluye como firma invitada.

Además, el presente número recoge muchas de las comunicaciones y de las experiencias docentes que allí se presentaron después de la intervención del Prof. Rebollo. Algunas, la del profesor Brufao Curiel, se centran en la vigencia e importancia actuales del método de enseñanza clásico y otras analizan su compatibilidad con otras técnicas de docencia más modernas (las de las profesoras Navarro y Rego y los profesores Bini y Bascón). También, se publican en este número experiencias docentes sobre la utilización de noticias de prensa (de la profesora Castro López), obras literarias (profesores Talavera y Domínguez) y sentencias sobre casos especialmente relevantes (profesora Wisner) como recursos docentes para las clases prácticas. Las hay, así mismo, sobre la asistencia o simulación de juicios (profesores Gamero y Moralo), el mejor aprovechamiento de los trabajos de fin de grado (profesora Giufreu), el uso de las denominadas clínicas jurídicas (profesora Muñoz Amor) y, en fin, sobre otras técnicas relacionadas con la gamificación, la utilización de las últimas tecnologías (profesores Entrena y Expósito, profesoras Fernández, Ruiz y Rojas, y profesores Salgado, Gamallo y Bustillo) y el aula invertida (profesoras López y García).

El último módulo de las III Jornadas MID consistió en la celebración de un taller sobre los programas y las técnicas existentes para controlar el fraude y el plagio por parte de los alumnos universitarios que fue introducido por el Prof. Agustí Cerrillo i Martínez, catedrático de Derecho Administrativo de la UOC. Ahora, la Revista publica ese interesante estudio con el título *El fomento de la integridad en la enseñanza y evaluación universitaria en tiempos de la inteligencia artificial generativa*.

El caso es que, gracias a la Revista *Docencia y Derecho*, todo el trabajo descrito y desarrollado en aquellas Jornadas va a poder difundirse entre la comunidad de profesores y profesoras universitarias. Este es, sin duda, un motivo de enorme satisfacción que las directoras de las Jornadas -las profesoras Lucía Alarcón Sotomayor, Teresa Acosta Penco y Carmen Martín Fernández- quieren agradecer al equipo editorial de la Revista y a sus directores, los profesores Izquierdo y Magaldi.

Por último, también nos gustaría mostrarle nuestra gratitud a la AEPDA, en especial, a su presidenta, la profesora Barrero Rodríguez, y al Grupo MID de la AEPDA, en especial, a su coordinador, el profesor Gamero Casado, por habernos encomendado, allá por octubre de 2023, la celebración de esas III Jornadas. Estábamos y seguimos estando convencidas de que los profesores tienen el deber de aprender a enseñar en la Universidad y los trabajos publicados en este número de la Revista *Docencia y Derecho* revelan la gran importancia que tiene la docencia para formar a buenos juristas en nuestras Universidades.

ALARCÓN SOTOMAYOR, Lucía

Profesora Titular de Derecho Administrativo, Universidad de Córdoba.
Vocal de la Junta Directiva de la AEPDA y miembro del Grupo MID de la AEPDA

ACOSTA PENCO, Teresa

Profesora Permanente Laboral de Derecho Administrativo, Universidad de Córdoba

MARTÍN FERNÁNDEZ, Carmen

Profesora Ayudante Doctora de Derecho Administrativo, Universidad de Córdoba

LOS MÉTODOS TRADICIONALES DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

REBOLLO PUIG, Manuel
Catedrático de Derecho Administrativo
Universidad de Córdoba
adlrepum@uco.es
<https://orcid.org/0000-0002-4803-7967>

Cómo citar/Citation
Rebollo Puig, Manuel (2024).
Los métodos tradicionales de enseñanza en la Universidad.
Docencia y Derecho, n.º 24, págs. 3-16.

I

Suelo comenzar las clases y otras intervenciones públicas afirmando que lo que voy a contar es interesante y útil; incluso, si se tercia, que yo estoy especialmente capacitado para hacerlo. Lo hago, aunque yo no lo crea, porque me parece conveniente para motivar y captar la atención del auditorio. Hoy, sin embargo, no me atrevo a empezar así. Reconozco que no creo que pueda aportarles ideas realmente interesantes y útiles.

Pero aquí estoy, pese a que intenté por todos los medios evadir esta responsabilidad. Yo hubiera disfrutado oyéndolos a ustedes y aprendiendo de sus reflexiones y experiencias. Pero no es eso lo que me ha deparado el destino, sino el de asumir el desarrollo de lo que se titula “los métodos tradicionales de enseñanza en la Universidad”. Me han visto lo suficientemente viejo y trasnochado como para hablar de la enseñanza tradicional. Y, para colmo, lo que me corresponde es hablarles de la enseñanza tradicional en el foro en el que se profundiza sobre la innovación docente; es decir, hablarles de la no innovación en el reino de la innovación. Así, mi fracaso está asegurado de antemano. Lo acepto con resignación.

Aunque, puestos a respetar mi regla de prometer algo valioso, les diré que quizá mi charla sí les resulte útil: puede contribuir muy notablemente a hacer más sólidas sus convicciones radicalmente contrarias. Y eso ya es algo.

II

¿Qué es eso de los métodos tradicionales de enseñanza en la Universidad? No lo sé muy bien. Pero imagino que no habrán sido exactamente los mismos esos métodos cuando se trataba, por ejemplo, de la enseñanza de Medicina, Matemáticas, Arquitectura o lenguas extranjeras, y de la enseñanza del Derecho. Yo trataré de hablar solo de esos métodos tradicionales en la enseñanza del Derecho. Y, más concretamente, de la enseñanza del Derecho en las Facultades de Derecho, en el grado en Derecho (o para ser tradicional también en esto, en la licenciatura de Derecho).

Así limitado mi objeto, creo que podemos estar de acuerdo en que los métodos tradicionales, al menos en España, se centraban en las llamadas lecciones o clases magistrales, completadas con un porcentaje muy reducido de clases prácticas. Todas ellas, por supuesto, presenciales. A ello se sumaba el estudio de los manuales y/o de los apuntes tomados por los alumnos en aquellas clases. Se trataba, además, por otra parte, de transmitir contenidos, conocimientos predominantemente teóricos. Y, en concordancia con ello, el sistema de evaluación consistía en exámenes en los que se demostrara haber adquirido esos conocimientos. Junto a ello, quizá, excepcionalísimamente, algún seminario; tal vez, la posibilidad remota de una tutoría.

Esa fue, al menos, la enseñanza que yo recibí y probablemente, supongo, con unas u otras variantes, las que han recibido ustedes, incluidos los más jóvenes. Con lo dicho creo haber expuesto con fidelidad ese método de enseñanza tradicional del Derecho. Incluido, por supuesto, del Derecho Administrativo: predominio de las clases magistrales con unas pocas clases prácticas; estudio de manuales (o apuntes); transmisión de conocimientos teóricos; y evaluación -mediante exámenes- en concordancia con ello.

Todo ello completado con una idea adicional latente, pero inequívoca. En algún caso se explicitó. Por ejemplo, dijo Unamuno: lo importante “no es cómo enseñar, sino qué es lo que debe enseñarse y qué no”. En efecto, me parece que para la inmensa mayoría de nuestros Profesores no era importante cómo enseñar, sino solo qué enseñar. Consecuentemente, ignorancia o hasta desprecio por la didáctica. De hecho, nada de eso se valoraba lo más mínimo para el acceso a cátedra. Se suponía que, quien sabe una cosa, sabe enseñarla.

Otra nota complementaria sobre lo que no había en esa enseñanza tradicional del Derecho. Nada de prácticas en empresas. Y tampoco nada de trabajos de fin de grado (que sí existían en otras carreras: los proyectos fin de carrera). Tampoco había asignaturas optativas (a lo sumo, en el plan especial de Sevilla y Valencia, lo que sí había eran tres especialidades, lo que no es exactamente lo mismo). Y ni imaginar que los alumnos se nos fueran de erasmus... Eran cinco años sin erasmus. Ahora son cuatro con erasmus.

III

Lo que debo hacer ahora, imagino, es valorar ese sistema, decir si me parece bueno o malo, si creo que debe mantenerse o rechazarse o retocarse.

Y mi respuesta en esencia es ésta: ese sistema tradicional sumariamente descrito era (y es) un buen sistema para el grado en Derecho (seguramente para explicar Derecho en el

grado de ciencias ambientales o ciencias políticas, pongo por caso, el planteamiento deba ser diferente). Es más, no imagino otro mejor. Por eso, y no por pereza o inercia, respondo a ese modelo la enseñanza que yo, modestamente, he impartido y sigo impartiendo. Así dicho, mi intervención en unas Jornadas sobre *innovación* docente parece inoportuna y hasta ofensiva. No lo tomen así. No me linchen. O, por lo menos, no me linchen todavía.

Para evitarlo, añado: es un buen sistema si se hace bien. Y a este respecto sí que proceden muchas observaciones; si quiere decirse así, necesita cierto grado de innovación, de innovación en ciertas dosis. Incluso negando una de las premisas de la enseñanza universitaria tradicional: no es verdad que quien sabe una cosa sepa enseñarla. Pero, reconocido así, es un sistema que, frente a las corrientes modernas de ciertos pedagogos, conviene preservar como oro en paño.

IV

Empecemos por la clase magistral que es la pieza clave de ese sistema tradicional.

El nombre le viene grande. No se trata, aunque parezcan sinónimos, de clases magníficas, soberbias, espléndidas... (de clases hechas con maestría). Simplemente de clases en que el protagonismo corresponde al profesor que habla mientras que los alumnos escuchan (o hacen como que escuchan).

Para las corrientes modernas son la peste, el compendio de todos los males sin mezcla de bien alguno. Por ejemplo, según la cumbre Mundial para la Innovación en Educación celebrada en 2014, “las clases magistrales desaparecerán” y los centros de enseñanza se convertirán en “redes donde los alumnos interactuarán entre ellos y con el profesor de forma que se produzca un aprendizaje colaborativo”; “las clases tradicionales serán desplazadas por proyectos temáticos en los que los alumnos se apropiarán del proceso de aprendizaje” de modo que los alumnos, en vez de adquirir conocimientos aislados sobre diferentes materias, el papel de los estudiantes (sea) activo”; deben participar “en el proceso de planificación...”. En la misma línea, dicen los adalides de la innovación docente (un tal Sebastián Barajas) que “la evidencia empírica sobre el grado de aprovechamiento de una clase (magistral) está entre muy poco o nada”. Y el titular de una entrevista a otro de los gurús de la innovación docente (Marc Prensky) es sencillamente éste: “Los profesores de hoy deben eliminar las clases magistrales”.

No comparto nada de esto. Se critica a las clases magistrales por diversas razones. A mí ninguna de esas razones me resulta suficiente para desplazar a las clases magistrales del centro de nuestra enseñanza. Veamos esas críticas.

V

Una primera crítica ya antigua es ésta: no valen la pena las explicaciones orales cuando existen textos escritos (manuales); desde que se inventó la imprenta, esas clases magistrales no valen la pena y, ahora, con las nuevas tecnologías, mucho menos. Así que las clases deben dedicarse a otra cosa. No lo creo.

Las clases magistrales que ensalzo no son, por supuesto, aquéllas en las que el profesor dicta o algo parecido y los alumnos toman los apuntes que estudiarán. No son éstas las clases que definiendo, aunque también esto formaba parte de lo tradicional y aunque, contra todo pronóstico, sorprendentemente, no daba tan mal resultado como en principio cabría esperar. Pero, no; no son esas clases de las que hablo. Ésas sí que seguramente no tienen sentido desde la invención de la imprenta.

Pero tampoco me refiero a las clases que, aunque sin pretensión de apuntes, son una especie de reproducción oral de textos escritos; o el profesor lee o parece que estuviera leyendo. Es el típico que habla como escribe (prefiero al que escribe como habla). Eso es tedioso e inútil. Si una clase magistral se convierte en eso, realmente no vale la pena: mucho mejor suprimirla y que cada uno lea por su cuenta el texto escrito. Ese tipo de clases son peor incluso que las de los apuntes. Y creo que son las culpables del alto grado de absentismo de los estudiantes de Derecho.

Las clases magistrales que alabo y que considero imprescindibles son otra cosa. Son la expresión perfecta del valor del lenguaje oral. Desde luego que hay que preparar concienzudamente su contenido. Pero, dando esto por supuesto, añado que en las clases (y, en realidad, en todas las intervenciones orales) la forma es tan importante como el contenido.

La voz, la entonación, los silencios, los gestos, el contacto visual, la expresión corporal... (hasta una sonrisa) son capitales. Más que la precisión de las palabras o la perfecta construcción de las frases. Es conveniente mostrar (aunque sea fingidamente) una cierta espontaneidad, vitalidad, convencimiento y hasta entusiasmo. Incluso que parezca que estamos disfrutando (mejor todavía si estamos disfrutando de verdad). Y en ese sentido el profesor debe parecerse modestamente a un actor. Ya imaginarán que si yo, a estas alturas, tengo que hacer todo esto al explicar los actos que agotan la vía administrativa o la desviación de poder he de fingir; esforzarme y fingir; fingir, por ejemplo, que me emociona, que me conmueve el control de la discrecionalidad administrativa.

Además, el profesor debe cambiar sobre la marcha según perciba la reacción de los alumnos. Puede repetir, enfatizar unas ideas, omitir otras, poner unos u otros ejemplos en función de la capacidad del auditorio... Ejemplos que resultarían perfectos si nos estuviéramos dirigiendo a jueces serán inadecuados para nuestros alumnos a los que muchas veces habrá que poner ejemplos que en un texto escrito resultarían ridículos.

Por otra parte, no solo es que la clase magistral no deba ser una exhibición de erudición del profesor ni un alarde de sus conocimientos, sino que, al contrario, debe ser más clara y simple que el texto escrito; incluso elemental. No hay forma más segura de hacer incompresible y aburrida una intervención oral que contar la verdad, toda la verdad y nada más que la verdad. Incluso, creo, a veces está justificada una exposición simplificada que sea inexacta, errónea: una mentirijilla en este contexto es más que excusable ¿se imaginan, por ejemplo, contar fielmente el ámbito de aplicación de la Ley de Contratos del Sector Público? Pueden morir varios, incluido el profesor.

Así que, en suma, las clases magistrales que forman parte de la enseñanza tradicional y que, según creo, deben seguir siendo pieza clave, son muy distintas a la mera exposición oral de textos escritos. Son, por así decir, más visuales, más sonoras, más livianas, más

dinámicas... Ni son mera reproducción de los textos escritos ni alternativa a ellos. Son otra cosa por completo diferente que sirve para “crear afición”, o sea, para que los alumnos se introduzcan en el tema, tengan interés por el asunto que se aborda, puedan entrar con más facilidad en su estudio y sacar más partido de la lectura del texto escrito. Los manuales, por buenos que sean y aunque sean didácticos (que no siempre lo son), resultan muchas veces incomprensibles para los alumnos o, como mínimo, no consiguen captar su verdadero significado y el alcance y utilidad que tienen sus afirmaciones. Después de una buena clase magistral sobre lo mismo que van a poder leer en un manual esa lectura será más fácil y su estudio más provechoso.

Conforme a lo expuesto, me parece que he razonado suficientemente que la objeción de que, existiendo manuales y textos escritos, no valen la pena las clases magistrales no es sólida. O que, por lo menos, a mí no me resulta convincente.

VI

Se critica también a la clase magistral porque conduce a la pasividad de los alumnos. Esto es relativamente cierto. Solo es cierto en parte. Y en la parte que lo es, no veo realmente una objeción que invalide a las clases magistrales.

Cuando yo oía clases o cuando ahora oigo una conferencia, aunque permanezca callado, no es verdad que esté pasivo. Hay una implicación intelectual. Ser receptor de lo que alguien me explica puede dar lugar a una postura activa de reflexión, de aceptación, de rechazo o hasta de irritación. Seguramente ustedes estén ahora experimentando algo de esto.

Ser receptor de lo que alguien explica exige un notable esfuerzo activo y en cierto modo creativo. De hecho, escuchar y asimilar lo oído es muy difícil. También cuando leemos un libro u oímos un concierto o vemos una película o un cuadro podrá decirse que estamos pasivos y que no participamos ¿Y qué? Nada creo que quepa objetar ni que haya alternativas. En cualquier caso, bien hará el profesor que se esmere en generar en los alumnos esa atención activa y hasta creativa. Pero, en cualquier caso, no creo que sea criticable esa relativa pasividad de los alumnos ni que descalifique a la clase magistral.

VII

En la misma línea, se censura a la clase magistral que cercena la participación de los alumnos. Esto, claro está, es esencialmente cierto puesto que, en la clase magistral, por definición, el profesor habla mientras que los alumnos escuchan. He leído a algún pedagogo que el profesor nunca debe hablar más de 25% del tiempo de la clase. Acaso eso sea muy conveniente para clases de idiomas o de matemáticas o quizá para dar clases a niños o adolescentes. Pero si de explicar Derecho a estudiantes de Derecho se trata -y lo mismo supongo que ocurrirá con otras disciplinas- me parece que ese límite no tiene sentido.

La clase magistral es perfectamente compatible con cierta participación del alumnado. Es más, debe ser compatible con cierta participación. Pero, puestos a cuantificarla, invirtamos los porcentajes y digamos que como máximo puede ocupar el 25%, mientras

que el profesor habla como mínimo el 75%. Tiene esto que ver con el contenido de nuestras explicaciones, a lo que luego me referiré. Pero por ahora diré que los alumnos de grado no tienen -ni tienen por qué tener- una formación que les permita una participación fructífera ni interesante en nuestras explicaciones. Acaso para algunas cuestiones de Derecho Penal (por ejemplo, la cadena perpetua revisable) pueda arrancárseles ideas en bruto que sirvan de punto de partida, sea para confirmarlas, sea para refinarlas, sea para rebatirlas poniendo de relieve otros puntos de vista. Quizá lo mismo suceda con algunos temas de Derecho Civil y el alumno pueda tener ideas aprovechables sobre, por ejemplo, la custodia de los hijos en caso de divorcio... Y hasta estoy dispuesto a aceptar que en algunos aspectos del Derecho Administrativo (por ejemplo, la responsabilidad patrimonial, las sanciones...) los alumnos puedan comprender los problemas que se plantean y esbozar soluciones que nos sirvan para confrontarlas, encauzarlas... Pero en la inmensa mayoría de los temas que abordamos partimos, no ya de una ignorancia completa del alumno, sino de que ni siquiera se ha planteado nunca ni ha podido plantearse jamás los problemas a los que tratamos de dar solución. No está al alcance del alumno normalmente informado y razonablemente atento y perspicaz. Salvo que sea un friqui, ¿cómo va a haber pensado ni remotamente en la coordinación o la colaboración entre Administraciones? Ni siquiera se habrá planteado qué significa la autonomía ni la distribución de competencias... Así que pedirle que participe es pedirle peras a un olmo. Hasta será difícil que les interesen las soluciones a problemas que jamás se han planteado. Y pretender explicar esto a base de participación de los alumnos es absurdo.

Por lo demás, no seré yo quien anime a los alumnos a hablar de lo que no saben. Bastante de esto hay en el resto del mundo como para que también eso se enseñe en la Universidad (no, por lo menos, en las Facultades de Derecho). Así que convertir las clases en lo que se ha dado en llamar “tertulias dialógicas” no tiene mucho sentido, al menos, no para explicar la mayoría del Derecho y, en concreto, del Derecho Administrativo.

En definitiva, el que en las clases magistrales la participación del alumnado sea reducida no lo veo una objeción, sino algo casi consustancial a las enseñanzas que nos corresponden.

VIII

Y ya que he justificado una reducida participación del alumnado, aprovecho para referirme a un aspecto que, al mismo tiempo que dificulta esa participación, hace que también le sea difícil vislumbrar la utilidad y el trasfondo de lo que le explicamos y de lo que les exigimos saber. Por ejemplo, cuando les exponemos la diferencia entre reglamentos y actos es casi imposible que los estudiantes comprendan su importancia y utilidad. Pero eso tampoco es demostración de nada malo. Cuando me hicieron estudiar la tabla de multiplicar no la comprendí. Y mucho menos comprendí su utilidad. Afortunadamente a mi maestro no le importó gran cosa. Me aprendí de memoria la tabla de multiplicar y descubrí después su significado y utilidad.

Dijo García de Enterría, con frase que me gusta repetir, que es tarea del Derecho Administrativo “reconducir los grandes temas, los temas que estremecen el corazón del hombre... a su concreta, diaria y artesana aplicación, donde desaparecen su esoterismo y

su misterio y se hace patente... su funcionalismo verdadero. Así, todo el succulento tema del Estado de Derecho se convierte para nosotros los administrativistas en un conjunto de técnicas concretas y particulares. Esta conversión de la metafísica en técnica es, justamente, nuestro papel en el gran concierto de las ciencias sociales”. Así que, a fin de cuentas, nuestra enseñanza versa sobre esas técnicas.

Pero, con nuestra conversión en técnica de la metafísica hemos conseguido que las soluciones a los temas que estremecen el corazón del hombre resulten extrañas y aburridas y, sobre todo, inasequibles o poco interesantes al común de los mortales.

Haremos bien en intentar, en la medida de lo posible, poner de relieve los problemas sociales y las aspiraciones que laten en las soluciones técnicas que ofrecemos. Es más, creo que eso debe ser parte sustancial de nuestras explicaciones orales: explicar elementalmente esa conexión de las técnicas de que hablamos con los temas que estremecen el corazón, lo que no hacen de ordinario los manuales. Así, acaso, despertemos el interés del alumnado y hasta posibilitemos en alguna medida una participación fructífera. Pero hay que aceptar que “no siempre el interés antecede al esfuerzo ni todo lo que debemos aprender resulta motivador *a priori*”.

Con todo, la verdadera comprensión de lo que explicamos y exigimos vendrá después. Y algunos de nuestros alumnos tal vez entenderán mucho más tarde la utilidad de parte de lo que les enseñamos. Está bien así. No hay que pedir más.

IX

Antes de terminar esta especie de apología de las clases magistrales me parece oportuno añadir tres observaciones.

Primera, que las críticas según las cuales las clases magistrales suponen que se convierte en centro del sistema al docente en vez de al discente son demagogia barata. El objetivo es la formación del alumno de manera que el hecho de que éste oiga y no hable no significa que no sea el destinatario, el centro y el beneficiario de la enseñanza. Tampoco en una operación quirúrgica tiene participación el paciente; gracias a Dios. Pero es él el centro de atención y el beneficiario.

Segunda: que la opción por las clases magistrales no debe convertir a un curso en un largo ciclo de conferencias, conferencias que por su propia naturaleza tienen un público heterogéneo y un contexto más frío. En la medida de lo posible, debemos intentar crear en las clases un ambiente agradable, distendido, cordial, en el que los alumnos se sientan a gusto en una especie de comunión entre ellos y con el profesor. Es bueno saber el nombre de los alumnos y dirigirse personalmente a ellos, aunque sea para nimiedades. Eso no es posible en las conferencias, pero sí en un curso con un grupo de alumnos que se conocen entre sí y con los que pasamos muchas horas. Naturalmente hablo de clases presenciales, o sea, de las clases de verdad. La universidad a distancia debe ser otra cosa.

La tercera observación es relativa a su duración. Es difícil que alguien escuche con atención una hora, incluso aunque se les cuente algo concreto y divertido; imagínense si se les habla, por ejemplo, de los elementos del acto administrativo o del ámbito de aplicación de la Ley de Contratos. Las clases deben durar, como también era tradicional,

un máximo de 45 minutos. Y, si tengo dos horas seguidas, de ninguna forma acepto “unirlas”. Hago un descanso de 15 minutos. Como en los partidos de fútbol. Aun así, 45 minutos es mucho tiempo para estar escuchando con atención. Aunque es denostado eso de tomar apuntes, he comprobado que tomando apuntes los alumnos son capaces de seguir las explicaciones prolongadas con mucha más atención. Cosa distinta es que esos apuntes no sean luego el material que deban estudiar (de lo que luego hablaré). Pero como forma de aumentar la atención es buena. Incluso, aunque parezca una perversión y se ridiculice, no es ocioso a veces dictar alguna parte breve e importante. Por otra parte, conviene descomponer esos 45 minutos en varias minicharlas. Por ejemplo, en cuatro y en cada una de ellas decir lo que se va a decir, decirlo y decir lo que se ha dicho. Ello con frecuentes recapitulaciones, así como separando cada tema con claridad. Así se hace más soportable y así también los alumnos que se hayan perdido tienen una oportunidad de reengancharse. O sea, se da una oportunidad a los alumnos de saber en qué punto se encuentran y de repescar a los rezagados.

X

Ya he dicho que en ese sistema centrado en las clases magistrales ocupaban un papel marginal las clases prácticas. Y si ocupaban un papel marginal para los profesores, más marginal era incluso, en lo que yo he conocido, para los alumnos. No entraré en detalle en esto ni en cómo ha ido cambiando (en alguna medida como resultado del Plan Bolonia y de otras medidas tendentes a la evaluación continua). Lo que sí quiero decir es que antes como ahora creo que son clases prácticas poco prácticas. Más que para hacer prácticas de verdad en las que aplicar la teoría, son y pretenden ser otra forma de explicar la teoría con, por así decirlo, ejemplos de laboratorio. Y me parece que es razonable porque los alumnos, todavía a mediados de sus estudios, no tienen capacidad para otra cosa.

XI

En esa enseñanza tradicional solía jugar un papel fundamental el que los alumnos contasen con un manual, que leyeran, releyeran y estudiaran un manual.

Bueno, para ser exactos, la afirmación que acabo de hacer es relativa. No sé si eso era lo habitual, por ejemplo, en el siglo XIX. E incluso más recientemente no ha sido inusual que los alumnos, sin un manual, debieran estudiar unos apuntes tomados en clase. Pero para la enseñanza tradicional que considero correcta y que defiende esos manuales son fundamentales.

Me refiero, por supuesto, a esos manuales que están escritos con rigor por profesores con una larga, sólida y contrastada formación en los que cada idea está justificadamente seleccionada, correctamente expresada y oportunamente colocada; en los que cada palabra está elegida para expresar con precisión las ideas. A esos manuales me refiero y con ellos hasta el profesor más “flojito” no será tan malo como para suponer un obstáculo infranqueable para la formación de un alumno. Como es “atrevida la ignorancia en la inculta sociedad” y como muchas veces los ignorantes no son conscientes de sus limitaciones, he visto que hasta algunos asociados osan publicar un manual, igual que las

academias que preparan opositores redactan y editan unos deleznable temas con los que superar los ejercicios. No hablo de eso. Y sí digo que yo tuve en ocasiones profesores, digamos, regularcillos con los que aprendí mucho porque al menos recomendaban y exigían manuales magníficos con los que disfruté. El profesor malo no debe ser tan malo que sea un obstáculo para el aprendizaje: por lo menos que permita estudiar al alumno buenos libros. Hay que saber que estudiando buenas obras uno no solo se apropia de los conocimientos que recogen, sino de la forma de expresarlos, de razonarlos... Frente a ello, unos apuntes tomados por los alumnos son un material infinitamente peor con el que se perpetúan sus propias deficiencias expresivas y hasta sus faltas de ortografía. No digamos ya nada de esos apuntes prestados o tomados por otros.

Esos manuales acompañarán al alumno después del grado, incluso toda su vida. Yo sigo manejando, por ejemplo, el Derecho Civil I de Lacruz Berdejo que tuve la suerte de que fuese elegido por mi profesor (libro, por cierto, que en su momento me resultó difícilísimo, pero que luego, y todavía hoy, me ha resultado muy útil). Igual puedo decir del Derecho Procesal Civil de Gómez Orbaneja y de otros. En cambio, aun suponiendo que hubiera tenido buenos apuntes de Historia del Derecho o de Derecho Tributario, nunca jamás he vuelto a verlos ni a utilizarlos.

Y es que, además de otras ventajas de los manuales, considero magnífico que los alumnos durante la carrera se hagan con una pequeña biblioteca compuesta por los manuales de sus asignaturas. Es de lo mejor que pueden conseguir en la carrera: esa modesta biblioteca con la que, después, cuando tengan que estudiar en abstracto o cuando tengan que enfrentarse a problemas concretos, pueden volver sobre los textos que estudiaron y releerlos para partir de bases sólidas con los conocimientos que ya tuvieron. Por eso, dicho sea de paso, cuando me he embarcado en la tarea de redactar un manual lo hago, desde luego, pensando en los alumnos, pero pensando en los alumnos y sus necesidades de hoy y, por ejemplo, las de 5, 10 o 20 años. A eso, por cierto, responde el que tengan dos niveles (letra grande y letra pequeña) porque en buena medida, aunque sé que parte de los que les cuento les resultará inicialmente difícil o indigerible, les resultará útil después.

En definitiva, en la enseñanza tradicional que defiende los manuales -los buenos manuales- desempeñan un papel esencial, que incluso palia los defectos de los profesores y que ofrecen un material valiosísimo para los alumnos hoy y mañana.

XII

Esa enseñanza tradicional del Derecho pretendía transmitir conocimientos, o sea, que el alumno adquiriese conocimientos. Esto antes podía considerarse una obviedad, una perogrullada. Tanto para la enseñanza del Derecho como para cualquier otra, incluida la enseñanza preuniversitaria. Pero ahora con cierta frecuencia se niega. Se dice, por ejemplo, en expresión ya tópica, que se trata, no de adquirir conocimientos, sino de aprender a aprender. Y esto, en versión jurídica, se traduce en afirmar que se trata de que los alumnos sean capaces de aprender por su cuenta, que aprendan a pensar, que aprendan a argumentar. Por supuesto que es así. Lo que es falso -y lo que negaba la enseñanza tradicional como premisa- es que haya contraposición entre aquello -transmitir conocimientos- y esto -capacidad de aprender nuevas cosas, de pensar, de argumentar...

Lo cierto -lo que implicaba la enseñanza tradicional y yo creo que con acierto- es que justamente para aprender a aprender, a pensar, a argumentar en Derecho son imprescindibles ciertos conocimientos. Yo he escrito:

“Se dice que la formación de los juristas debe consistir en enseñar a pensar sobre el Derecho. Pero, aunque se esté de acuerdo, no se enseña a pensar enseñando a pensar. Se enseña y se aprende a pensar aprendiendo cómo han pensado otros e inculcando una cierta disciplina intelectual que requiere conceptos, abstracciones, clasificaciones, explicaciones históricas, referencias al Derecho de otros países... Así pertrechamos mejor a nuestros alumnos para enfrentarse a los diferentes problemas jurídicos y en los escenarios más diversos”.

Pues bien, puesto que de la enseñanza tradicional del Derecho debo hablar, me parece que era inherente y esencial a ella partir de que su objetivo era proveer a los alumnos de los elementos intelectuales necesarios para que pudieran seguir aprendiendo; que aprender a aprender se aprende aprendiendo; que el alumno que adquiriera esos conocimientos tendrá la capacidad de seguir aprendiendo y de adaptarse a nuevos escenarios jurídicos. Sin esos conocimientos le será mucho más difícil o imposible aprender nuevas cosas porque para saber nuevas cosas tenemos que apoyarnos en lo que ya sabemos. Esto, digo, latía en el fondo de la enseñanza tradicional del Derecho. Y, añadido, era correcto y debe seguir orientando la enseñanza actual del Derecho. Además, esos conocimientos básicos que debemos transmitir son los que dan ganas de aprender más, de estudiar más. No ahogan la creatividad, como parecen creer algunos pedagogos, sino que estimulan, orientan y encauzan la creatividad; le dan sustento para que pueda desarrollarse y ser provechosa.

¿Cambian las cosas actualmente por el hecho de la accesibilidad de una enorme información? En mi opinión, no; al contrario. Ahora que las bases de datos y en general las nuevas tecnologías facilitan tanta información a los juristas, hay que añadir que sin ciertos conocimientos todos esos medios sirven de poco; quizá solo para aumentar la confusión porque sin ciertos conocimientos previos resulta imposible seleccionar y digerir esa ingente información. Por eso empezaba antes el prólogo de nuestro manual con esta afirmación: “Si una persona no tiene sus ideas en orden, cuantas más tenga, mayor será su confusión”. Con los conocimientos que aspiraba a transmitir la enseñanza tradicional del Derecho se daban a los estudiantes los grandes conceptos para poner en orden el conjunto y adentrarse en él.

En definitiva, la enseñanza tradicional del Derecho aspiraba a transmitir conocimientos y así debe seguir siendo para que los alumnos, en su momento, puedan seguir aprendiendo, pensando, razonando, argumentando...

XIII

Cabe pensar que el sistema de evaluación no influye en una mejor o peor formación. Es solo, podría decirse, una forma de diagnosticar la formación adquirida para poner la nota correspondiente. Igual que los rayos X o los análisis no curan pues solo sirven para diagnosticar. Pero no creo que esto sea exacto. Y, por lo que aquí importa, no creo que en el conjunto de lo que venimos llamando métodos tradicionales de enseñanza, su función fuera solo esa. Era mucho más importante.

El modo de evaluar condiciona el esfuerzo del alumno. Y tengo para mí que los tradicionales exámenes -que acaso como sistema de evaluación no son muy exactos- llevan al alumno a realizar un esfuerzo que, éste sí, es muy formativo. He asistido a muy buenas conferencias en mi vida. Pero si, como es lo habitual, no me pongo después a estudiar su contenido, al cabo de poco tiempo he olvidado casi todo y no han mejorado mi formación sino mínimamente. Lo mismo me sucedía en la licenciatura con las clases, incluso aunque hubiesen sido completadas con alguna práctica. Era cuando me preparaba el examen cuando me ponía seriamente a estudiar y era así como de verdad asimilaba los conocimientos, los conectaba entre sí y los fijaba. O sea, que preparando los exámenes aprendía muchísimo. Sin ese estudio para el examen no habría aprendido nada sólido ni tras las mejores clases de los mejores profesores.

Y, claro está, esa experiencia personal mía es, me parece, generalizable. Así que sostengo que, entre esos métodos de la enseñanza tradicional, debo hacer un lugar muy relevante a los exámenes, no como mera forma de evaluación de los alumnos, sino sobre todo como elemento capital para la buena formación. La preparación de los exámenes supone para el alumno un esfuerzo personal y un magnífico ejercicio de fijación y asimilación de ideas que le permite, además, condensar en un momento dado todas las explicaciones. Nada tan necesario y valioso como ese esfuerzo individual al final de cada etapa sin más ayuda que la soledad y la propia voluntad. Incluso partiendo del valor del estudio diario y de otros trabajos y lecturas, solo se dará fruto con ese esfuerzo final de recapitulación y asentamiento de ideas que entraña la preparación de un examen con el que, además, el alumno consigue una visión de conjunto y conecta lo que hasta entonces aparecía disperso.

Algunos profesores se quejan de que a los alumnos solo les preocupa aprobar (o sacar sobresaliente), no aprender. A mí me parece que es una actitud comprensible y que lo que debemos hacer los profesores es utilizar su deseo de aprobar para conseguir nuestro deseo de que aprendan. No me extenderé en el tipo de examen adecuado (oral, escrito, test...). Pero sí me atrevo a decir que creo que debe aspirar solo a reflejar la adquisición de conocimientos, no su puesta en práctica, no la conexión entre ellos. No me parece que un examen genere la situación adecuada para que los alumnos hagan ejercicios creativos de ninguna clase.

Otros dicen que con los exámenes lo que se consigue es transitorio, un conocimiento con fecha de caducidad: se atiborran de estudio unos días; se vomitan en el examen; y no queda nada. Bueno, hay, desde luego, quienes padecen esta especie de bulimia intelectual. Pero no creo que sea general ni incurable. Naturalmente que pasado algún tiempo no quedará todo en la mente del alumno. Pero sí quedará un poso profundo y útil. Ya que he hablado de vómitos y bulimia, digo en sentido contrario que, aunque se pierda buena parte, quedará algo esencial muy nutritivo.

En definitiva, en la enseñanza tradicional ocupaba un papel muy relevante el examen, no tanto como forma de evaluación, aunque eso apareciese como su objeto directo, sino como instrumento para lograr, en la preparación del examen, un verdadero aprendizaje. Aunque esto apareciese como un efecto secundario, era lo más valioso.

XIV

Una crítica habitual a la enseñanza tradicional del Derecho y a lo que en general se ha venido haciendo y se hace en las Facultades de Derecho es la de su predominio teórico y su escasa utilidad práctica. Es habitual oír a profesionales del Derecho decir que lo que les explicamos no se parece a la realidad y que no les fue útil. Y tales críticas no están muy distantes de las de algunos profesores. El mismo Alejandro Nieto, nada sospechoso de ser un mero práctico, dice: “En términos cuantitativos, la técnica de aplicación de las normas -manifestada en el estudio de <<casos prácticos>>- no llega al cinco por ciento de las horas lectivas que se imparten en nuestras Facultades de Derecho. Esta metodología docente habitual no parece demasiado útil, antes, al contrario; y solo puede explicarse por la inercia del pasado y porque el objetivo más extendido de los estudiantes es prepararse para unas oposiciones de técnica conceptista y memorística más que para el ejercicio de una profesión”. Retengamos esta idea: ese método que dedica tan poca atención a la aplicación es poco útil, no sirve para el ejercicio de una profesión.

Sin desmentir del todo este género de afirmaciones, yo no veo en ellas un motivo de crítica. Expondré sumariamente mis contraargumentos que son, por tanto, alegaciones en defensa de esa enseñanza tradicional frente a ese género de objeciones.

- Por lo pronto, diré lo que era y es evidente: no es que fuese una enseñanza que pretendiera ser práctica y no lo consiguiese. Es que no lo pretendía: no pretendía ser directa y prioritariamente práctica. Lo demuestra el hecho de que en los planes de estudios se incluían Filosofía del Derecho, Historia del Derecho y Derecho Romano, aunque ya no estuviese ni remotamente vigente. Esto solo es comprensible porque se aceptaba implícita pero inequívocamente que sus fines no era directamente prácticos. También lo demuestra la selección del profesorado que no se hacía ni se hace predominantemente entre prácticos del Derecho (jueces, abogados, notarios, funcionarios...) sino entre estudiosos (investigadores, si lo prefieren) del Derecho que podían y pueden no tener ninguna experiencia práctica. Si se aspirase a una enseñanza práctica, habría que afirmar que no seríamos nosotros (que no tenemos y ni tenemos por qué tener esa experiencia práctica) los docentes adecuados. Si lo somos es porque se parte de que la enseñanza del Derecho propia de las Facultades de Derecho no tiene por objetivo dar una formación directamente práctica.
- En las Facultades de Derecho no se enseñaba -y, según creo, hoy tampoco se debe enseñar- ninguna concreta profesión u oficio jurídico. Antes, quizá, podría haber dudas en tanto que la mera licenciatura en Derecho habilitaba directamente para ejercer la abogacía. Ahora, gracias a la obligatoriedad del máster de la abogacía, el equívoco se ha deshecho. Pero, al margen de ese dato secundario, la enseñanza tradicional de las Facultades de Derecho no aspiraba a enseñar una profesión, un oficio. Se enseñaba Derecho para dar una formación que, si acaso, sirviera para que, eventualmente, siempre completada con otra formación adicional, permitiera ejercer muy diversas y heterogéneas profesiones jurídicas (y, muchas veces, cada vez más, profesiones no propiamente jurídicas). Yo estoy persuadido de que debe seguir siendo así. Incluso ahora, con solo cuatro años de grado, hay más razones para que siga siendo así.

- El objetivo de aquella enseñanza tradicional era el conocimiento del Derecho, así, en abstracto; ni siquiera solo del Derecho positivo en un determinado momento. Y creo que así debe seguir siendo. Lo nuestro es el saber y el conocimiento como fin en sí mismo. Saber por saber, podría decirse. Y, por tanto, transmitir conocimiento del Derecho como fin en sí mismo, al margen de sus aplicaciones prácticas para unas u otras profesiones.
- Con nada de lo anterior se niega que el Derecho tiene una finalidad práctica, que el centro del Derecho es el problema y no el sistema ni afirmaciones similares que todos compartimos y que, desde luego, aceptaba la enseñanza tradicional. Pero la finalidad de aquella enseñanza era el puro conocimiento del Derecho, o sea, el conocimiento del ordenamiento jurídico (o de los ordenamientos jurídicos), utilizando la expresión en su significado más propio y no como el mero conjunto de normas de un determinado momento. Para ese conocimiento las teorías, los conceptos y las instituciones acuñados por la doctrina a lo largo del tiempo son imprescindibles. No digo que las teorías que se explicaban y las que debemos seguir explicando sean directamente útiles para resolver casos. Muchas veces lo son, pero otras veces no. Digo que las teorías que se debían explicar y que se deben seguir explicando son las que facilitan la comprensión de esa realidad que son los ordenamientos jurídicos. Y para esto son útiles. Útiles para conocer y comprender la realidad jurídica. Es más, no hay nada más útil que una buena teoría. Y si no sirve para eso -o sea, para conocer y comprender la realidad jurídica- es que es una mala teoría que, no ya es que no debamos explicar a nuestros alumnos, es que debemos desecharla por completo y a todos los efectos. Esto requiere una matización importante: debemos explicar conceptos y teorías, aunque no las compartamos, si son generalmente admitidas. Por ejemplo, tal vez a alguno de ustedes le parezca una paparrucha la teoría de las relaciones de sujeción especial o considere una falacia la distinción entre discrecionalidad, discrecionalidad técnica y conceptos jurídicos indeterminados. Pero, en tanto que hoy eso sigue siendo doctrina dominante y utilizada por los propios tribunales, no puede hurtarse a los alumnos. Esto, desde luego, no es forma correcta de hacer ciencia, pero sí, creo, de hacer docencia.
- Un alumno que ha asimilado los conocimientos transmitidos en esa enseñanza tradicional del Derecho pasa a la práctica con naturalidad. Tenemos muchos ejemplos entre nuestro compañeros y maestros más ilustres. Pero también entre los más modestos. Me serviré de mi propio caso, no como profesor que eventualmente hace incursiones a la práctica, sino como simple recién licenciado que en su momento (entre los 22 y los 25 años) ejerció la abogacía. Yo no sabía redactar ni la demanda más sencilla; tampoco cómo dirigirme a un juez. Por no saber, ni siquiera nadie me había enseñado en la carrera a “buscar en el Aranzadi”. Necesité un cierto aprendizaje que me dieron en el despacho en el que tuve la suerte de recalar. O sea, tuve que aprender el oficio de abogado, lo que solo hice a medias pues, cuando llevaba tres años, me dediqué en exclusiva a la Universidad. Pero puedo afirmar que aquel aprendizaje me resultó relativamente sencillo porque, modestia aparte, yo partía de unos conocimientos sólidos adquiridos en la licenciatura y que eran los que realmente me servían de base -

solo de base- para elaborar los escritos y los informes orales. Por experiencia propia, puedo decir que aquellos conocimientos que adquirí durante la carrera me permitieron pasar con naturalidad (aunque con esfuerzo) a la práctica y que de ninguna de las maneras tiene sentido hacer de ésta un mundo aparte. He oído a muchos decir que no aprendieron nada útil en la carrera, que cuando han aprendido ha sido después. Puede ser. Entre otras cosas porque, seguramente con acierto, no exigimos demasiado para aprobar a los alumnos. Pero sospecho que esos que dicen que no aprendieron nada en la carrera, tampoco han aprendido mucho después. Que, como se dice, lo que natura no da, Salamanca no lo presta. Pero para un estudiante normal, razonablemente atento y perspicaz, la formación que ofrece la enseñanza tradicional de las Facultades de Derecho es, no solo imprescindible, sino bastante para emprender el aprendizaje -el aprendizaje, no directamente el ejercicio- de las distintas profesiones jurídicas. Por lo demás, sin teoría, un práctico no será un práctico de nada, sino un mero “practicón”.

XV

Una enmienda a la totalidad del mantenimiento de la enseñanza universitaria tradicional se podría basar en afirmar que los alumnos que recibimos ahora son muy distintos de los de hace solo unos años: que para ellos una imagen vale más que mil palabras; que son “nativos digitales” (yo no llego ni a la categoría de “inmigrantes digitales”); que la formación que han recibido en la enseñanza preuniversitaria es muy diferente a las de las generaciones anteriores (fijense que digo diferente, no peor, aunque cabe sospechar que es peor). Y que, por todo ello, nuestra enseñanza también debe ser diferente. Es verdad que su formación y mentalidad es muy diferente. Y es verdad que la enseñanza actual debe adaptarse en parte a ello. Pero mantengo que solo en parte y en una parte no sustancial. Porque lo que viene después del grado, aun con toda la revolución tecnológica, sigue requiriendo conocimientos teóricos básicos; porque en Derecho, que es el reino de las palabras y no de las imágenes, una palabra bien elegida sigue siendo más valiosa que mil imágenes; y porque, en definitiva, es mejor que los alumnos se vayan acomodando a todo esto durante la carrera en vez de tener que hacerlo después de golpe y porrazo.

Desde luego que eso exigirá esfuerzo de los alumnos: siempre es necesario el esfuerzo para aprender cualquier cosa; aprender es apasionante, pero muchas veces no placentero. Tal vez a nuestros actuales alumnos les suponga más esfuerzo que a los de otras épocas. Pero no se les debe ahorrar ese esfuerzo. Dicho muy elementalmente: les servimos mejor no siguiendo los métodos de enseñanza que previamente han recibido en su época preuniversitaria e imponiendo los métodos tradicionales de la Universidad que, por todo lo dicho, deben preservarse en lo esencial: mejorarse, retocarse..., pero mantenerse.

EL FOMENTO DE LA INTEGRIDAD ACADÉMICA EN TIEMPOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA¹

CERRILLO I MARTÍNEZ, Agustí
Catedrático de Derecho administrativo
Universitat Oberta de Catalunya
acerrillo@uoc.edu
<https://orcid.org/0000-0002-1577-4194>

Cómo citar/Citation

Cerrillo i Martínez, Agustí (2024).
El fomento de la integridad académica en tiempos de la
inteligencia artificial generativa.
Docencia y Derecho, n.º 24, pags. 17-39.

RESUMEN:

La inteligencia artificial generativa está transformando la docencia universitaria. Al mismo tiempo, está generando un riesgo de fraude académico. En este trabajo se exponen los mecanismos tecnológicos, institucionales y docentes de que disponen las universidades y el profesorado para fomentar la integridad académica y prevenir de este modo el fraude académico ante el uso de la inteligencia artificial generativa.

PALABRAS CLAVE: integridad académica, inteligencia artificial generativa, fraude académico.

¹ Una primera versión de este trabajo fue presentada en las III Jornadas de metodología e innovación docente organizadas por el grupo de Metodología e Innovación Docente de la Asociación Española de Derecho Administrativo y el Departamento de Derecho Administrativo de la Universidad de Córdoba el 26 de septiembre de 2024.

THE PROMOTION OF ACADEMIC INTEGRITY IN THE AGE OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE

ABSTRACT

Generative artificial intelligence is transforming university teaching. At the same time, it is creating a risk of academic fraud. This paper discusses the technological, institutional, and teaching mechanisms available to universities and lecturers to promote academic integrity and, in this way, prevent academic fraud in the face of the use of generative artificial intelligence.

KEYWORDS: academic integrity, generative artificial intelligence, academic fraud

Fecha de recepción: 18-12-2024

Fecha de aceptación: 20-12-2024

SUMARIO

1. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA Y EL FRAUDE ACADÉMICO. 2. UNA APROXIMACIÓN A LA INTEGRIDAD ACADÉMICA. 2.1. ¿Qué factores inciden negativamente en la integridad académica? 2.2. Los riesgos que puede generar la inteligencia artificial generativa para la integridad académica. **3. ¿CÓMO REFORZAR LA INTEGRIDAD ACADÉMICA ANTE EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA UNIVERSIDAD?** 3.1. Los mecanismos tecnológicos. 3.2. Los mecanismos institucionales. 3.3. Los mecanismos docentes. **4. REFLEXIONES FINALES. 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA Y EL FRAUDE ACADÉMICO

La inteligencia artificial (IA) puede generar muchas oportunidades para la educación superior. En esta dirección, por todos, la UNESCO (2023) ha reconocido que “[l]a IA brinda a las IES [instituciones de educación superior] otra oportunidad de demostrar su valor para nuestras sociedades y ciudadanos” pudiéndose aplicar de muchas formas al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

En efecto, cada día es más habitual el uso de la inteligencia artificial en la universidad tanto en la docencia, el aprendizaje y la investigación como en la gestión universitaria para realizar tareas que hasta ahora eran realizadas exclusivamente por personas y que poco a poco van incorporando un mayor nivel de automatización.

En particular, la inteligencia artificial generativa está transformando el proceso de aprendizaje (Gallent-Torres, Zapata-González, y Ortego-Hernando, 2023; Rasul et al., 2024) extendiéndose como la pólvora en las aulas universitarias, particularmente, desde la aparición de ChatGPT en noviembre de 2022.

La inteligencia artificial generativa es aquel tipo de IA capaz de crear texto, imágenes o código informático en respuesta a una solicitud de una persona que puede ser formulada en lenguaje natural a través de una interfaz. Así, la inteligencia artificial generativa puede ser una herramienta utilizada por el profesorado para diseñar planes docentes, preparar textos sobre un tema, crear recursos de aprendizaje, localizar lecturas recomendadas, planificar clases, encontrar ideas para actividades, diseñar pruebas y cuestionarios de evaluación o para corregirlas o preparar el retorno al estudiantado. También puede ser empleada por el estudiantado para redactar textos, generar presentaciones, resumir recursos de aprendizaje (apuntes, manuales, artículos académicos, etc.), aclarar dudas o resolver actividades de evaluación. De hecho, ya se ha advertido que la inteligencia

artificial generativa puede llegar a convertirse en un tutor virtual (Galli y Kanobel, 2023).

Pero más allá de los beneficios y las oportunidades que se pueden derivar del uso de la IA en la docencia universitaria, es cierto que también pueden crear numerosos riesgos. Algunos de ellos, son inherentes al desarrollo actual de la inteligencia artificial (Cerrillo i Martínez, 2019). Otros tienen una manifestación específica en la universidad por la posibilidad de ser utilizada con la finalidad de cometer fraude académico (Kumar, Eaton, Mindzak, y Morrison, 2024), es decir, generar comportamientos tendentes a falsear los resultados de un examen o trabajo realizado con la finalidad de superar una asignatura o acreditar el rendimiento académico (artículo 11 Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria).

El fraude académico ha sido tradicionalmente un aspecto que ha preocupado tanto al profesorado como al estudiantado universitario. No en balde, según algunos estudios, un 80% del estudiantado de grado y postgrado afirman haber cometido algún tipo de fraude a lo largo de su vida universitaria (Stoesz y Yuditseva, 2018), cifras que, en el caso de España, se han situado alrededor del 62% (Comas, Sureda, Casero, y Morey, 2011). Además, existe una amplia percepción de que la tecnología facilita el fraude académico y genera nuevas y más creativas maneras de realizarlo (Sefcik, Striepe, y Yorke, 2020).

Por ello, a medida que se ha ido extendiendo el uso de la inteligencia artificial en la universidad, ha crecido la preocupación porque esta tecnología pueda facilitar la realización de conductas fraudulentas que puedan llegar a poner en entredicho los resultados académicos del estudiantado. De hecho, la preocupación es lógica si se tiene en cuenta, por ejemplo, que la inteligencia artificial generativa (ChatGPT) ha sido capaz de superar con un aprobado exámenes de distintas asignaturas del Grado de Derecho.

Sin embargo, la preocupación por cómo la tecnología puede contribuir al fraude académico no es nueva. Tradicionalmente ha habido la percepción de que existía un mayor fraude académico cuando se utiliza la tecnología en la docencia universitaria (Garg y Goel, 2022; Johnston, Wells, Shanks, Boey, y Parsons, 2024). En esta dirección, según Holden, Norris, y Kuhlmeier (2021), numerosos estudios muestran que tanto el profesorado como el estudiantado percibe una mayor facilidad para el fraude académico en entornos virtuales de formación que en las aulas presenciales.

A medida que se va extendiendo la preocupación por el fraude académico, ha ido surgiendo un creciente interés por buscar mecanismos para evitarlo. En esta dirección, entre otras medidas, se ha propuesto fortalecer la integridad académica (Macfarlane, Zhang, y Pun, 2014; Valdez y Arcata-Maquera, 2024). Como han puesto de relieve Casado et al. (2018) “la integridad se constituye como imperativo en el ámbito de la docencia universitaria, en todas las dimensiones en las que ésta se extiende”. Además, la integridad tiene un impacto institucional contribuyendo al prestigio y la credibilidad de las universidades (Holden et al., 2021).

En las próximas páginas, se define la integridad académica, se expone el impacto que el uso de la inteligencia artificial generativa puede tener en ella al facilitar el fraude académico en las universidades y se examinan los distintos instrumentos que las universidades y el profesorado tienen a su disposición para poder fomentar y fortalecer la integridad académica ante el uso de la inteligencia artificial en las aulas universitarias.

2. UNA APROXIMACIÓN A LA INTEGRIDAD ACADÉMICA

La integridad consiste en la completitud, coherencia y rectitud de la actuación de una persona de acuerdo con el marco de referencia (valores, principios y normas) que guía su actividad (Cerrillo i Martínez, 2018). En el ámbito universitario, la integridad académica se define en relación con “los principios, estándares, prácticas y sistemas consistentes de valores éticos y profesionales, que sirven como guía para tomar decisiones y realizar acciones en la educación, investigación y escolaridad” (Tauginiené et al., 2018). Generalmente, la integridad académica se relaciona con los valores de la honestidad, la confianza, la justicia, el respeto, la responsabilidad y el coraje (International Center for Academic Integrity, 2021).

La integridad académica es un principio al servicio de la prevención del fraude académico que, de manera complementaria a una aproximación coercitiva mediante su prohibición o reactiva a través de su sanción persigue evitar que existan unas condiciones que puedan propiciar su aparición al favorecer el desarrollo de la actividad académica de acuerdo con los estándares establecidos.

La integridad académica tiene distintas dimensiones y se articula a través de diferentes mecanismos en función de las personas o colectivos (estudiantado, profesorado, investigadores, personal directivo, técnico y de administración) y las actuaciones que lleven a cabo en el contexto universitario (docencia, investigación, gestión, transferencia, difusión) y los riesgos de fraude que puedan existir.

En particular, en este trabajo la atención se centra en cómo se puede fortalecer la integridad académica ante el uso de la inteligencia artificial generativa con el fin de evitar el plagio, la copia, la falsificación de las fuentes utilizadas, la suplantación de identidad u otros engaños en el proceso de evaluación que puedan definirse como fraude académico (Gallent Torres, Zapata-González, y Ortego-Hernando, 2023; Sullivan, Kelly, y McLaughlan, 2023).

2.1. ¿Qué factores inciden negativamente en la integridad académica?

La principal amenaza para la integridad en la universidad es el fraude académico.

El fraude académico puede resultar de diferentes factores cuya identificación es fundamental para fortalecer la integridad académica (Garg y Goel, 2022). En función del peso de los diversos factores que puedan concurrir en cada caso, el riesgo de fraude académico puede ser mayor o menor y, correlativamente, los instrumentos más eficaces para fomentar la integridad académica pueden ser distintos. La aparición de la inteligencia artificial generativa incide con diferente intensidad en los diversos factores.

Siguiendo a Holden et al. (2021), los factores que facilitan que el estudiantado desarrolle acciones contrarias a la integridad académica pueden agruparse en tres categorías:

En primer lugar, factores individuales que se reúnen alrededor de lo que se ha bautizado como el triángulo del fraude (Becker, Connolly, Lentz, y Morrison, 2006) y que está conformado por la oportunidad, es decir, la percepción de que se puede realizar una actitud fraudulenta sin ser pillado; el incentivo, que está

relacionado con el beneficio, directo o indirecto, que obtiene la persona que comete un fraude (por ejemplo, una mayor rapidez en aprobar una asignatura u obtener un título); y la actitud, que se vincula con los valores propios de la persona que pueden llevarle a aceptar este tipo de conductas.

Estos factores pueden verse catalizados por la aparición de la inteligencia artificial generativa. Por ejemplo, la oportunidad de fraude puede verse claramente potenciada por la disponibilidad gratuita de numerosas aplicaciones basadas en esta tecnología. También por la elevada verosimilitud de los resultados obtenidos a través del uso de la inteligencia artificial generativa que fácilmente pueden ser identificados como elaborados por estudiantes. Todo ello puede llevar a la percepción de que alguien que utilice la inteligencia artificial generativa no será identificado.

En segundo lugar, factores institucionales. En determinados contextos, culturas o instituciones puede existir, con mayor o menor extensión, una cultura de la trampa (*cheating culture*), una laxitud en la aplicación del régimen disciplinario o una falta de conocimiento sobre la integridad académica y cómo fortalecerla o sobre las consecuencias del fraude académico o los mecanismos para evitarlo. Asimismo, también puede darse el caso de que en una universidad, facultad o aula no se adopten los mecanismos suficientes de control de identidad o de supervisión de la realización de las pruebas de evaluación o no se haga con la intensidad necesaria.

La rápida extensión de la inteligencia artificial generativa en los últimos años, junto con el elevado reconocimiento -sino admiración- por los resultados obtenidos, pueden contribuir a relajar los mecanismos institucionales para luchar contra el fraude académico valorando únicamente los beneficios que puede reportar esta tecnología por la voluntad de mostrar una actitud innovadora y receptiva hacia la incorporación de las últimas tecnologías en la actividad docente pero desconociendo al mismo tiempo el impacto que ello puede tener en el prestigio o credibilidad de la institución universitaria.

En tercer lugar, factores relacionados con el tipo de formación. En particular, existe una percepción generalizada de que el uso de medios electrónicos puede facilitar el fraude académico pero la evidencia empírica no lo corrobora en todos los casos (Holden et al., 2021). En este sentido, el estudiantado considera que es más sencillo cometer fraude académico en entornos de aprendizaje virtuales que en los presenciales (Garg y Goel, 2022). Ello puede deberse a la inexistencia de mecanismos adecuados de supervisión o monitorización del estudiantado mientras realiza sus pruebas de evaluación que no permitan garantizar la identidad de quienes las realizan, la corrección del proceso, el acceso a recursos no autorizados o la individualidad del proceso (Dendir y Maxwell, 2020).

En cuarto lugar, factores relacionados con los mecanismos de evaluación. El fraude académico es más fácil que se produzca en exámenes sumativos que en otros sistemas y formatos de evaluación (evaluación continua, pruebas orales, trabajos en grupo, etc.). En ocasiones, una carga excesiva, una frecuencia elevada o una alta dificultad vinculada a los procesos de evaluación pueden facilitar un mayor fraude académico (Garg y Goel, 2022). Frente a estas situaciones, como, por ejemplo, ponen de manifiesto Choi et al. (2021), la inteligencia artificial generativa, está demostrando su capacidad de superar diferentes formas de evaluación de contenidos. Asimismo, permite ahorrar tiempo y obtener resultados de calidad lo

que, sin duda, potencia los incentivos del estudiantado para utilizarla fraudulentamente.

2.2. Los riesgos que puede generar la inteligencia artificial generativa para la integridad académica

En la docencia universitaria la inteligencia artificial generativa puede producir numerosos riesgos que pueden incidir negativamente en la integridad académica.

En primer lugar, la inteligencia artificial generativa puede crear contenidos erróneos o inexactos, no comprender adecuadamente el contenido de las fuentes utilizadas o de las peticiones realizadas. Pero también puede atribuir autoría a autores inexistentes o a fuentes incorrectas (por ejemplo, citando artículos de normas de otros países) o ficticias (por ejemplo, citando artículos de normas que no existen) o resultados no basados en datos reales (las conocidas como alucinaciones). Ello puede verse acentuado por la capacidad de la inteligencia artificial generativa de producir resultados con una apariencia tan real, plausible o razonable que pueden generar el viso de corrección hasta el extremo de que una persona sin conocimiento o capacidad crítica puede confiar en ellos o no ser capaz de advertir los errores. A día de hoy, uno de los principales problemas de la IA generativa es su incapacidad para evaluar la calidad de los resultados generados. En efecto, esta tecnología no deja de ser un modelo estadístico basado en patrones diseñados y entrenados con grandes volúmenes de datos que posteriormente es aplicado en la generación de un resultado con una gran apariencia de realidad, aunque no necesariamente sea correcto.

En segundo lugar, la inteligencia artificial generativa puede tener sesgos, es decir, puede llegar de manera sistemática a resultados distorsionados o incorrectos que no representen la realidad que ha sido analizada. Esto puede venir causado por defectos en el diseño de los sistemas de IA. También por la mala calidad o la falta de actualización de los datos con los que se entrenan (por ejemplo, con textos normativos de otros ordenamientos jurídicos con mayor presencia en la red de manera que los resultados producidos no son precisos o simplemente son incorrectos). Además de los errores a que pueden llevar, estos sesgos también pueden generar prejuicios o discriminaciones que afecten negativamente a determinadas personas o colectivos.

En tercer lugar, la IA puede ser opaca de forma que las personas usuarias no puedan conocer cómo elabora los resultados o qué datos ha tenido en cuenta al generar un texto. Ello puede llevar a confiar en los resultados sin saber sus fundamentos, su calidad o su corrección. Además, también puede dificultar, sino impedir, poder valorar si el resultado obtenido es correcto o es válido. La falta de transparencia también se puede concretar en el hecho de que no sea posible distinguir si un resultado ha sido creado por la inteligencia artificial o por una persona lo que puede incidir negativamente en la integridad académica (Cotton, Cotton, y Shipway, 2024; Galli, Kanobel, Pavelek, Chaparro, y Ithurralde, 2024).

Por último, como ya se ha advertido anteriormente, la inteligencia artificial generativa es un instrumento que puede incrementar el riesgo de fraude académico al facilitar el plagio (Rodrigues, Silva, Borges, Franco, y Oliveira, 2024), la dificultad para detectarlo si un resultado aportado en una evaluación ha sido

elaborado de manera automatizada o por una persona (Uzun, 2023), o por su amplia disponibilidad y facilidad de uso.

3. ¿CÓMO REFORZAR LA INTEGRIDAD ACADÉMICA ANTE EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA UNIVERSIDAD?

Como se ha apuntado en las páginas anteriores, el fraude académico es un fenómeno multicausal que se está viendo catalizado por la extensión del uso de la inteligencia artificial generativa en las universidades.

Una posible vía para evitarlo sería prohibiendo el uso de la inteligencia artificial generativa (Yu, 2023). En esta dirección, algunas universidades han prohibido el uso de la inteligencia artificial generativa (Castelló-Sirvent, Roger-Monzó, y Gouveia-Rodrigues, 2024; Lim, Gunasekara, Pallant, Pallant, y Pechenkina, 2023).

No obstante, hoy en día una prohibición generalizada del uso de la inteligencia artificial generativa no es realista y, probablemente, tampoco eficaz. Además, puede llegar a ser contraria a los intereses del propio estudiantado, que en su desempeño profesional deberá ser capaz de utilizar adecuadamente esta tecnología (Johnston et al., 2024). En última instancia, una prohibición de este tipo podría acabar teniendo efectos no deseados, como un mayor uso de la inteligencia artificial generativa o un uso por determinadas personas o colectivos que puedan tener un acceso más fácil a ella en detrimento de otras que no lo tengan.

Por ello, es más razonable que el fraude académico se prevenga fortaleciendo la integridad académica a través de la promoción por la universidad de un uso adecuado de la inteligencia artificial generativa que pueda contribuir positivamente a la formación del estudiantado y a la obtención de los resultados de aprendizaje esperados y, en su caso, lo limite o lo oriente en el desarrollo de determinadas actividades docentes y, en particular, en aquellas que tengan una finalidad evaluativa de las competencias o resultados de aprendizaje asumidos por el estudiantado.

En la actualidad, las universidades tienen a su disposición distintos mecanismos que pueden fomentar buenas conductas que eviten el uso de la inteligencia artificial generativa para cometer fraude académico. Algunos de estos mecanismos ya tienen una larga trayectoria en las universidades para fomentar la integridad académica. Otros se han ido poniendo en funcionamiento a medida que los medios electrónicos, primero, y la inteligencia artificial, posteriormente, se ha ido extendiendo en las aulas universitarias y se ha ido utilizando para cometer fraude.

Integridad académica	Mecanismos tecnológicos
	Mecanismos institucionales
	Mecanismos docentes

Fuente: elaboración propia
Tabla 1: Mecanismos para fomentar la integridad académica

El impulso y el uso de estos mecanismos para fomentar la integridad académica afectan e implican a toda la comunidad universitaria, desde el estudiantado al profesorado, contando con el liderazgo de los órganos de representación y gobierno de la universidad y debe ser abordada por todas las personas que forman parte de ella.

La complejidad y multicausalidad del fraude académico y, en particular, la dificultad para detectar cuando se usa la inteligencia artificial generativa en él, la diversidad de mecanismos disponible y la pluralidad de actores implicados exige abordar la integridad académica de manera sistémica (Chan, 2023; Macdonald y Carroll, 2006).

En esta dirección, puede resultar útil que las universidades -y en su seno, cada facultad, estudio o escuela- y el profesorado en cada asignatura, a partir de un diagnóstico que permita conocer el nivel de fraude y sus principales causas y contando con la implicación de la comunidad universitaria, determine qué mecanismos se impulsarán y qué recursos se aplicarán y todo ello se plasme en la adopción formal de un plan de fomento de la integridad académica. El impulso y la aplicación del plan de integridad académica debe ir acompañado de la información, el asesoramiento y la formación a toda la comunidad universitaria (estudiantado, profesorado, personal técnico y de gestión).

A continuación, se realiza una breve exposición de los principales mecanismos que están a disposición de las universidades y del personal docente para fomentar la integridad académica ante la llegada de la inteligencia artificial generativa a las aulas universitarias.

3.1. Los mecanismos tecnológicos

Los mecanismos tecnológicos persiguen fomentar la integridad académica a través del seguimiento y supervisión del desarrollo del proceso de aprendizaje o de evaluación del estudiantado mediante el uso de medios electrónicos.

Estos mecanismos se han ido extendiendo a medida que los medios electrónicos han ido siendo más utilizados en las aulas universitarias y, en particular, que se ha ido expandiendo la formación virtual.

Sin embargo, la aparición de la inteligencia artificial generativa origina nuevos retos a la eficacia de estos mecanismos en la medida en que esta tecnología puede producir contenidos respecto a los que técnicamente difícilmente puede saberse si han sido creados por un ordenador o por una persona.

De todos modos, la IA también puede ser un potente instrumento para detectar el fraude académico y, en esta dirección, ya han aparecido aplicaciones que incorporan inteligencia artificial para comprobar la autoría de las evaluaciones o para monitorizar su desarrollo por el estudiantado, si bien, aún están en estadios muy precarios de desarrollo (Garg y Goel, 2022).

Algunos mecanismos tecnológicos persiguen detectar los casos de plagio. Otros tienen por finalidad garantizar el adecuado desarrollo del proceso de evaluación a través de la monitorización del estudiantado o de la limitación de las capacidades de los ordenadores que se utilicen. Por último, existen herramientas que persiguen asegurar la identidad de las personas que realizan la evaluación.

En cualquier caso, sea la que sea su finalidad, el uso de los mecanismos tecnológicos debe respetar escrupulosamente la normativa vigente y, en particular, lo que dispone el Reglamento General de Protección de Datos (por ejemplo, en relación a los datos biométricos que puedan tratarse para identificar casos de fraude) y el Reglamento de Inteligencia Artificial que, entre otros aspectos, incluye entre los sistemas de inteligencia artificial de alto riesgo aquellos destinados a ser utilizados para evaluar los resultados del aprendizaje y los destinados a ser utilizados para el seguimiento y la detección de comportamientos prohibidos por parte de los estudiantes durante los exámenes (anexo III).

a) Herramientas de detección del plagio

En la actualidad, existen numerosas herramientas para detectar la copia y el plagio en los documentos elaborados por el estudiantado.

Algunas de estas herramientas buscan similitudes con otros documentos o con información disponible en bases de datos o en Internet (Foltýnek, Meuschke, y Gipp, 2019). Otras persiguen conocer el estilo del autor para poder acreditar su autoría (Ison, 2020). También existen herramientas que analizan los metadatos de los documentos con el fin de identificar indicios de la autoría o de los medios utilizados en su elaboración (Uzun, 2023). Por último, empiezan a estar disponibles herramientas que persiguen validar la autoría a partir de patrones de conducta (*behavioral biometrics*) que puedan encontrarse en los documentos (por ejemplo, repetición de determinadas expresiones, estructura del documento, etc.).

No obstante, la mayoría de estas aplicaciones presentan limitaciones desde la perspectiva de la detección del fraude académico porque se ciñen a identificar similitudes entre documentos o con información disponible en la red. Pero, en ocasiones, estas similitudes pueden ser legítimas (por ejemplo, por estar atribuida correctamente la autoría, por el origen común de las fuentes utilizadas en la elaboración del documento, etc.). Además, desde la perspectiva del fomento de la cultura de la integridad académica, el uso de estas herramientas puede favorecer conductas antidetección (por ejemplo, convirtiendo la autoría en el parafraseo de documentos para evitar ser detectado, lo que, incluso, puede hacerse automáticamente a través de herramientas que ya existen con esta finalidad (Roe y Perkins, 2022).

Además, no puede olvidarse que la inteligencia artificial generativa es capaz de producir respuestas redactadas de manera distinta ante la misma pregunta, lo que dificulta la detección de su uso, así como la identificación de la posible copia entre estudiantes. Si bien, ya han empezado a aparecer herramientas que persiguen detectar su uso (Uzun, 2023), su eficacia aún es muy limitada (Castelló-Sirvent et al., 2024).

b) Herramientas de seguimiento durante el desarrollo de pruebas

Las herramientas de seguimiento durante el desarrollo de pruebas (*proctoring*) persiguen monitorizar la actividad que desarrolla el estudiantado durante la realización de pruebas de evaluación para garantizar que su conducta se adecua a la normativa que regula el desarrollo de la evaluación y que no se comete ninguna conducta fraudulenta durante el mismo.

En las actividades de evaluación realizadas en un aula, el seguimiento del estudiantado es realizado de manera directa e instantánea por el profesorado presente que supervisa que el estudiantado, mientras lleva a cabo la prueba, no consulta ningún material no autorizado o comparte con otras personas sus dudas o respuestas. En particular, la supervisión directa por parte del profesorado permite evitar el acceso a cualquier dispositivo que cuente con una aplicación con inteligencia artificial generativa.

Cuando las pruebas se realizan a distancia, el seguimiento no puede realizarse del mismo modo. De hecho, en la evaluación remota, la ausencia de una supervisión personal y directa puede facilitar que el estudiantado utilice la inteligencia artificial generativa para redactar sus respuestas a las pruebas, consultar material no autorizado o resolver de manera colaborativa sus pruebas.

Para hacer frente a posibles fraudes, las herramientas de seguimiento utilizan la cámara o el micrófono del ordenador para realizar el reconocimiento facial, el seguimiento del movimiento ocular o del rostro de la persona que realiza la prueba o para monitorear la pantalla o la cadencia del teclado de manera que se pueda prever si se está utilizando inteligencia artificial generativa.

Algunas herramientas prevén que el seguimiento será realizado por personas que, de manera síncrona o asíncrona posteriormente, revisan los videos grabados durante la realización de la prueba. Otras realizan la monitorización de la conducta del estudiantado de manera automatizada a través de sistemas de inteligencia artificial.

c) Herramientas para el bloqueo del ordenador

El uso de ordenadores personales durante la realización de las pruebas de evaluación puede facilitar el acceso o el uso de aplicaciones que incorporan inteligencia artificial generativa.

Para evitarlo, durante la realización de las pruebas pueden utilizarse herramientas que, además de facilitar un entorno seguro para la realización de la actividad evaluativa, inhabiliten, bloqueen o limiten algunas funciones del ordenador como acceder a aplicaciones de inteligencia artificial generativa o utilizar los atajos de los teclados para copiar y pegar texto generado automáticamente (*computer lockdown*).

d) Herramientas para el control de identidad

Por último, durante la realización de las pruebas pueden utilizarse herramientas para el control de la identidad de las personas que las realizan.

Estas herramientas pueden perseguir garantizar la identidad de la persona que es evaluada y, de este modo, evitar la suplantación por otra. En relación con esta cuestión, cabe tener presente que el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario prevé que, en cualquier momento de las pruebas de evaluación, el profesor podrá requerir la identificación de los estudiantes asistentes (artículo 25.7).

Estas herramientas también pueden tener por finalidad evitar fraude académico acreditando que la evaluación es realizada por una determinada persona y no de manera automática por una aplicación con inteligencia artificial generativa.

Las herramientas para el control de identidad pueden basarse en el análisis de datos biométricos, pero también en el tratamiento otros datos menos sensibles (por ejemplo, un usuario y una contraseña).

3.2. Los mecanismos institucionales

Los mecanismos institucionales persiguen fomentar la integridad académica a través del fortalecimiento de valores, normas y procedimientos que garanticen un uso adecuado de los sistemas de inteligencia artificial generativa en la actividad de la universidad.

Los mecanismos institucionales deben ser impulsados por cada universidad en el marco de su autonomía para con el fin de decidir qué usos puede darse a la inteligencia artificial generativa en el desarrollo de la actividad docente y qué instrumentos utiliza para promover que el estudiantado respete el marco de referencia que se establezca.

Esto puede realizarse a través de diferentes mecanismos que tienen una finalidad y un alcance distintos.

a) Declaración institucional

A través de una declaración institucional, cada universidad puede definir y difundir públicamente su posición en relación con el uso de la inteligencia artificial generativa en el desarrollo de la actividad docente. Asimismo, la declaración institucional puede ser el instrumento en el que se fije el marco de referencia respecto a qué usos se puede dar a la inteligencia artificial generativa identificando los que son aceptables y distinguiéndolos de los que no.

En esta dirección, desde la aparición de ChatGPT, algunas universidades han adoptado declaraciones institucionales en las que se concreta su postura respecto a la inteligencia artificial generativa. Por ejemplo, la Universidad Politécnica de Cartagena adoptó una Declaración sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa en el ámbito de la educación superior universitaria que fue aprobada por el Consejo de Gobierno en febrero de 2024. Entre otros aspectos, la declaración prevé que la universidad promoverá la información general y la formación entre la comunidad universitaria y capacitará a su profesorado para que pueda ayudar y guiar al estudiantado en el uso de la IA generativa. Asimismo, la declaración incorpora algunas directrices para el uso responsable de la IA (por ejemplo, usarla como apoyo o asistente, no como sustituto; usarla solo para fines legítimos, que estén en línea con los objetivos de la universidad; reconocer el uso de inteligencia artificial generativa; no usarla para generar contenidos para ser reproducidos sin procesamiento alguno; no introducir contenido con datos de carácter personal; o no usarla contra la calidad y la relevancia de los contenidos, las metodologías y las herramientas empleadas).

b) Códigos éticos

Los códigos éticos son un conjunto sistemático de valores, principios o reglas éticas que orientan la actividad de los miembros de la comunidad universitaria. Los códigos éticos recogen y dan publicidad a los valores, principios y normas que deben guiar el desarrollo de la actividad académica.

Desde la perspectiva del fomento de la integridad académica, los códigos éticos pueden resultar útiles en la medida en que identifiquen los valores y principios que deben guiar la conducta del estudiantado y, en particular, cómo deben utilizar la inteligencia artificial generativa. Los códigos éticos deben permitir al estudiantado diferenciar claramente las conductas íntegras de las que no lo son en relación con el uso de la inteligencia artificial generativa. También pueden ser utilizados para indicar las consecuencias derivadas de su incumplimiento.

Desde una perspectiva general, Rodrigues et al. (2024) constatan a la vista de diversos estudios, que la adopción de códigos de integridad académica se ha asociado a menores niveles de fraude académico, siendo las universidades con códigos éticos las que tienen una mayor cultura de la integridad académica (Holden et al., 2021).

Como fundamento del cumplimiento y respeto de lo que puedan disponer los códigos éticos en relación con el uso de la IA generativa, cabe recordar que, con carácter general, el Estatuto del Estudiante Universitario prevé que el estudiantado debe asumir el compromiso de tener una presencia activa y corresponsable en la universidad y, en particular, abstenerse de la utilización o cooperación en procedimientos fraudulentos en las pruebas de evaluación, en los trabajos que se realicen (artículo 13).

La mayoría de las universidades españolas disponen de un código ético (Cerdeña-Navarro, Touza, Morey-López, y Curiel, 2022). Los códigos éticos incorporan valores y principios relacionados con la integridad académica. Como muestra puede traerse a colación el Código ético de la Universidad de Granada aprobado por el Consejo de Gobierno en febrero de 2022 que prevé que “Los miembros de la comunidad universitaria deben mostrar y exigir la máxima integridad y honestidad académica, lo cual implica el rechazo hacia las formas comunes de fraude académico y científico”. En esta dirección, dispone que las personas integrantes de la comunidad universitaria deben combatir el plagio y abstenerse de realizar conductas fraudulentas como copiar o facilitar que otros copien en pruebas de evaluación o trabajos académicos.

No obstante, a pesar de la extensión de los códigos éticos entre las universidades españolas, no se tiene conocimiento de que ninguna de ellas haya actualizado su contenido para reflejar de una manera adecuada los valores y principios éticos que pueden verse afectados por el uso de la inteligencia artificial generativa.

c) Cláusulas éticas

Las cláusulas éticas son una declaración que formula una persona por la que se compromete, bajo su responsabilidad, a cumplir con los

valores, principios y normas de integridad académica. Las cláusulas éticas persiguen promover conductas íntegras entre el estudiantado y evitar la existencia de fraude académico.

Las cláusulas éticas pueden recogerse en un documento que sea firmado por cada estudiante con carácter previo al desarrollo de la evaluación o con posterioridad informando de que la actividad evaluativa se ha realizado de manera íntegra.

Para facilitar su máxima eficacia, las cláusulas éticas deben ir acompañadas de toda la información necesaria para garantizar que quien las suscribe conoce su contenido, así como asume las consecuencias que eventualmente pudiesen derivarse de su incumplimiento.

Como muestra de cláusulas éticas en relación con el uso de la IA generativa, se puede traer a colación el modelo de compromiso ético y honradez de la Universidad del País Vasco con las que el estudiante asume la importancia de la honradez y la ética en la vida académica y se compromete a no incurrir en plagios ni otras prácticas inaceptables a lo largo de su formación en la universidad. Asimismo, en la declaración se manifiesta consciente de las consecuencias que pueden acarrearle el plagio en exámenes y trabajos académicos. Otro ejemplo es la Declaración responsable sobre autoría y uso ético de herramientas de inteligencia artificial de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid, en la que se prevé, entre otros, que “[e]l texto es el resultado de mi trabajo intelectual personal y creativo, y ha sido elaborado de acuerdo con los principios éticos y las normas de integridad vigentes en la comunidad académica”.

d) Transparencia

La transparencia permite que el estudiantado tenga conocimiento sobre los usos de la inteligencia artificial generativa que están permitidos, sobre qué usos pueden constituir fraude académico o cómo evitarlo.

Así, por ejemplo, en el Plan docente de la asignatura Derecho administrativo I de la Universitat Oberta de Catalunya se informa al estudiantado de que: “La UOC reconoce el valor y el potencial de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo y, a su vez, pone de manifiesto los riesgos que supone si no se utiliza de forma ética, crítica y responsable. En este sentido, en cada actividad de evaluación se informará al estudiantado sobre las herramientas y los recursos de IA que se pueden utilizar y en qué condiciones. Por su parte, el estudiantado se compromete a seguir las indicaciones de la UOC a la hora de realizar las actividades de evaluación y de citar las herramientas utilizadas y, concretamente, a identificar los textos o imágenes generados por sistemas de IA, los cuales no podrá presentar como si fueran propios”. Asimismo, se indica que “Debe tenerse en cuenta que usarlas de manera inadecuada, como por ejemplo en actividades en las que no están permitidas o no citarlas en las actividades en las que sí lo están, puede considerarse una conducta irregular en la evaluación”.

La transparencia también puede permitir al profesorado identificar si ha realizado un uso adecuado de la inteligencia artificial generativa. En esta

dirección, se puede pedir al estudiantado que junto a las fuentes que haya consultado para resolver una determinada actividad indique si se ha utilizado inteligencia artificial generativa y con qué finalidad.

e) Normativa disciplinaria

Finalmente, la integridad académica también puede fomentarse a través de la adopción de un régimen disciplinario que exija la responsabilidad a aquellos estudiantes que utilicen la inteligencia artificial generativa cuando no esté autorizado, firmen declaraciones de integridad académica que no sean ciertas, o lleven a cabo cualquier otra actividad que la normativa disciplinaria tipifique como constitutiva de fraude académico en relación con el uso de la IA generativa.

A la vista de distintos estudios, la existencia de un régimen disciplinario es un instrumento disuasivo del fraude académico en la universidad y, en particular, se observa que cuanto mayor sea la percepción de sanciones frente a las conductas irregulares, mayor es el nivel integridad académica (Holden et al., 2021).

Desde una perspectiva general, la Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria prevé como falta muy grave “plagiar total o parcialmente una obra, o cometer fraude académico en la elaboración del Trabajo de Fin de Grado, el Trabajo de Fin de Máster o la Tesis Doctoral”. Asimismo, tipifica como falta grave cometer fraude académico (artículo 12). Las sanciones previstas por la comisión de estas infracciones son la expulsión de la universidad (de dos meses hasta tres años, en el caso de las infracciones muy graves; de hasta un mes, en el de las graves); la pérdida de derechos de matrícula (infracciones muy graves) o pérdida del derecho a la convocatoria ordinaria (infracciones graves).

Generalmente, la normativa disciplinaria de las universidades españolas no tipifica demasiadas infracciones relacionadas con el fraude académico y además existe una gran disparidad por lo que se refiere a las sanciones previstas (Sureda-Negre, Cerdá-Navarro, Calvo-Sastre, y Forgas, 2020). Además, no se tiene conocimiento de que las normas vigentes hayan sido actualizadas para prever específicamente infracciones realizadas con el uso de inteligencia artificial generativa.

Por último, resulta de interés advertir que, de manera complementaria al régimen disciplinario, las universidades pueden adoptar otras medidas de carácter docente que, sin tener carácter represivo como las sanciones disciplinarias, pueden limitar los derechos del estudiantado o tener consecuencias negativas al impedirle superar una asignatura o requerirle realizar una actividad complementaria o una prueba presencial cuando se haya utilizado inteligencia artificial generativa sin estar permitido.

3.3. Los mecanismos docentes

Los mecanismos docentes persiguen fomentar la integridad académica a través de estrategias pedagógicas y didácticas orientadas a garantizar un uso

adecuado de la inteligencia artificial generativa en el proceso de aprendizaje del estudiantado.

En esta dirección, el Consenso de Beijing sobre la Inteligencia Artificial y la Educación recomienda “[c]onocer las tendencias en cuanto al potencial de la inteligencia artificial para apoyar el aprendizaje y las evaluaciones del aprendizaje, y revisar y ajustar los planes de estudios para promover la integración profunda de la inteligencia artificial y transformar las metodologías del aprendizaje” (UNESCO, 2019).

Más allá del marco general que pueda definir la universidad a través de los mecanismos institucionales indicados anteriormente, el profesorado tiene un papel significativo en el impulso de estos mecanismos. En efecto, como han reconocido Cruz Argudo et al. (2024) “[e]l profesorado tendrá que enseñarles a utilizarlas para sacarles partido de forma apropiada. También deberemos indicarles, al realizar este tipo de actividades, en qué condiciones las pueden utilizar y, sobre todo, debemos exigir un comportamiento ético respecto a su uso y a la atribución del material que producen, y que cuando la utilicen, tendrán que especificar para qué la usaron, cómo la usaron y qué resultados obtuvieron”.

Los mecanismos docentes pueden tener por finalidad implicar activamente al estudiantado en el uso de manera íntegra de la inteligencia artificial generativa. También pueden perseguir garantizar que el proceso de evaluación se ha desarrollado legítimamente y, por lo tanto, que no se ha utilizado la inteligencia artificial para cometer fraude.

a) Fortalecimiento de las competencias transversales

Uno de los principales cambios derivados de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), fue la necesidad de centrar los procesos de aprendizaje en la adquisición de las competencias. En efecto, como recuerda el preámbulo del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, “los principios en los que se fundamenta el EEES implicaban construir el andamiaje de una formación universitaria focalizada en el estudiantado y en sus competencias, entendidas estas como el conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades académicamente relevantes, que le confiere el título universitario alcanzado”. Asimismo, también afirma que “[j]unto con una nueva estructuración de los estudios y la incorporación de un enfoque formativo centrado en las competencias del estudiantado, cabe reseñar dos principios más que sustentan el gran acuerdo que es el EEES. El primero estriba en asumir la necesidad de impulsar una docencia más activa, basada en una metodología de enseñanza–aprendizaje, en la cual la clase magistral debe compartir protagonismo con otras estrategias y formas de enseñar y aprender, que buscan reforzar la capacidad de trabajo autónomo del estudiantado, y que tiene en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación uno de sus principales pilares”.

Precisamente, en esta dirección, la incorporación de determinadas competencias en los planes de estudio y la previsión en el plan docente de cada asignatura de actividades que permitan acreditar adecuadamente su adquisición por el estudiantado puede contribuir significativamente a

reforzar la integridad académica y reducir el fraude académico derivado del uso de la inteligencia artificial generativa.

En primer lugar, la competencia de trabajo en equipo o colaborativo. El aprendizaje colaborativo puede ser un instrumento útil para limitar el uso inadecuado de la inteligencia artificial generativa. También permite implicar al estudiantado en la garantía de la integridad académica al convertirlos en evaluadores de las actividades desarrolladas por sus colegas (Sharples, 2022). En esta dirección, Rasul et al. (2024) observan que las estrategias de aprendizaje colaborativo son cruciales para garantizar la integridad académica en la era de la inteligencia artificial generativa.

En segundo lugar, la competencia de desarrollo del espíritu crítico. De acuerdo con Paul y Elder (2005), esta competencia se basa en “el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo” e implica tanto “procesos cognitivos responsables de elaborar el input recibido y deliberar sobre su validez” (por ejemplo, razonamiento, análisis, fundamentación, comprobación, toma de decisiones), como el componente disposicional, es decir, el compromiso con los aprendizajes y vivencias y la voluntad de reflexionar, cuestionar o debatir (Franco, Almeida y Saiz, 2014). En particular, la competencia de desarrollo del espíritu crítico ha de permitir al estudiantado reflexionar sobre la calidad de los resultados de la inteligencia artificial generativa, valorar su impacto en el proceso de evaluación o identificar sus posibles errores o sesgos. También le ha de habilitar para implicarse activamente en el proceso de evaluación analizando cómo el uso de esta tecnología puede afectar al mismo. En última instancia, más allá del efecto que esta competencia pueda tener directamente en el estudiantado, no se puede desconocer que la evaluación de esta competencia puede limitar el fraude en la medida en que por el momento la inteligencia artificial generativa no es capaz de igualar a las personas en competencias como el pensamiento crítico y reflexivo.

En tercer lugar, la competencia del compromiso ético del estudiantado. La formación ética del estudiantado ha demostrado un impacto positivo en el fortalecimiento de la integridad académica reduciendo el fraude (Sefcik et al., 2020). Al respecto, no se puede desconocer que el Estatuto del Estudiante Universitario reconoce que “la universidad debe reunir las condiciones adecuadas que garanticen en su práctica docente e investigadora la presencia de los valores que pretende promover en los estudiantes” (...) “y reflejará en ella misma los patrones éticos cuya satisfacción demanda al personal universitario” promoviendo las actuaciones encaminadas al fomento de estos valores en la formación del estudiantado (artículo 63). En esta dirección, por ejemplo, en la Universitat Oberta de Catalunya se ha incorporado con carácter transversal en todas las titulaciones la competencia de compromiso ético y global, que persigue que el estudiantado sea capaz de “actuar de forma honesta, ética, sostenible, socialmente responsable y respetuosa con los derechos humanos y la diversidad, tanto en la práctica académica como en la profesional” que, entre otros comportamientos, se concreta en “[m]ostrar y evidenciar una actitud ética, honesta y cívica en el trabajo académico, evitando cualquier uso indebido de trabajo de terceros” y “Actuar de manera ética, honesta y cívica en el trabajo académico y profesional, evitando el plagio o cualquier otro

uso indebido del trabajo de terceros.” En particular, es necesario que la concreción de esta competencia permita formar al estudiantado en relación con el uso ético de la inteligencia artificial generativa (Valdez y Arcata-Maquera, 2024).

b) Actualización del diseño de los modelos de evaluación

El diseño de los modelos de evaluación debe tener presente el posible uso de la inteligencia artificial generativa. En particular, al definir los modelos de evaluación, el profesorado debe valorar cómo la IA generativa puede incidir en las funciones formativa y acreditativa de la evaluación con el fin de garantizar que el acto evaluativo continúe siendo un elemento del proceso de aprendizaje que permita medir adecuadamente el nivel de aprendizaje de cada estudiante al tiempo que permite acreditar los aprendizajes alcanzados por cada estudiante y validar su identidad.

Como consecuencia de lo anterior, el profesorado puede decidir suprimir cualquier opción de que sea utilizada la inteligencia artificial generativa en la evaluación. Así lo han hecho, por ejemplo, algunas universidades australianas que plantearon en 2023 volver a las pruebas escritas en papel como manera de evitar el fraude académico a través del uso de la inteligencia artificial generativa (Cassidy, 2023).

No obstante, es evidente que no debe ser esta la respuesta que se dé y la solución que se ofrezca debería pasar por mejorar el diseño de las actividades de evaluación con el fin de evitar, o como mínimo reducir, el fraude académico que se pueda cometer con la inteligencia artificial generativa o la incidencia que su uso pueda tener en la evaluación (Rudolph, Tan, y Tan, 2023).

En esta dirección, una opción pasa por escoger sistemas de evaluación que conlleven una mayor implicación del estudiantado, que, además de adaptarse a su ritmo, permitan una comprobación constante de sus avances en el proceso de aprendizaje -como, por ejemplo, la evaluación continuada- y al mismo tiempo faciliten identificar posibles usos fraudulentos de la inteligencia artificial generativa. Esos sistemas también posibilitan una implicación más activa del profesorado que puede hacer un seguimiento más personalizado del proceso de evaluación y facilitar, de esta manera, la detección de usos indebidos de la IA generativa.

Otras opciones están vinculadas con las competencias que se evalúan. En esta dirección, la evaluación puede buscar evaluar principalmente aquellas competencias en las que el desempeño de la inteligencia artificial generativa sea menor o sea más fácilmente detectable. Para ello, se pueden diseñar pruebas de evaluación que busquen evaluar competencias como la capacidad crítica o autocrítica, el trabajo en equipo o la comunicación oral por delante de aquellas que se centren en la capacidad de análisis y síntesis, la de organizar y planificar o, genéricamente, únicamente evalúen las competencias relacionadas con los conocimientos generales básicos. En esta dirección, las pruebas pueden consistir en dar una opinión fundamentada o en comparar la respuesta con la que se había dado en actividades realizadas a lo largo del curso. También se puede pensar en combinar las actividades evaluativas con otras actividades docentes realizadas en el aula; o en diseñar actividades basadas en fuentes de

información muy actual que no hayan podido ser incorporadas en el entreno de la inteligencia artificial generativa. En efecto, es más difícil que se dé fraude académico en este tipo de pruebas que en las que se basan en reproducir o sintetizar el conocimiento existente, redactar una respuesta a unas preguntas o en seleccionar la respuesta correcta entre diversas opciones que pueden ser más fácilmente resueltas de manera automatizada utilizando inteligencia artificial generativa. Asimismo, el diseño de pruebas de evaluación en las que se pida al estudiantado que las respuestas estén justificadas o que se acompañen de la cita o la reproducción de las fuentes utilizadas puede minimizar el uso fraudulento de la inteligencia artificial generativa -o facilitar su detección- entre otros motivos por las limitaciones que aún tiene esta tecnología, o al menos algunas versiones de la misma, para mostrar las fuentes utilizadas al generar la respuesta.

Por último, otra opción pasa por variar el formato de la prueba o el modo en que se presenta el resultado final de la evaluación. De este modo, además de poder evaluar competencias comunicativas, la presentación oral o audiovisual y no escrita de los resultados de la prueba de evaluación minimiza significativamente el riesgo de que el estudiantado haga un uso fraudulento de la inteligencia artificial generativa.

En cualquier caso, para minimizar el riesgo de fraude académico en la evaluación que pueda entrañar el uso de la inteligencia artificial generativa puede ser útil que el profesorado conozca los fundamentos de su funcionamiento y sus limitaciones para poder identificar su impacto en el diseño de los sistemas y formas de evaluación y adoptar las medidas necesarias para suprimir o minimizar el riesgo de fraude académico que su uso pueda entrañar.

IV. REFLEXIONES FINALES

La inteligencia artificial generativa abre un sinfín de oportunidades para la docencia universitaria. No obstante, también plantea nuevos retos para las universidades y para el profesorado al generar algunos riesgos para la integridad académica en la medida en que puede ser utilizada por el estudiantado como instrumento para tratar de obtener de manera fraudulenta resultados académicos.

Para dar respuesta a los riesgos que puede generar el uso generalizado de la inteligencia artificial generativa, las universidades y el profesorado disponen de numerosos mecanismos para fortalecer la integridad académica con los que promover que el estudiantado lleve a cabo su proceso de aprendizaje de acuerdo con el marco de referencia establecido y no incurra en conductas fraudulentas que puedan desvirtuar la validez los resultados de aprendizaje obtenidos.

En última instancia, con el fortalecimiento de la integridad académica, no solo se puede evitar o minimizar el fraude, sino que también se puede contribuir a fortalecer el compromiso del estudiantado con su proceso de aprendizaje del que es protagonista y responsable último y que le ha de llevar a realizar un uso adecuado de la inteligencia artificial generativa.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECKER, D. A., CONNOLLY, J., LENTZ, P. Y MORRISON, J. (2006); *Using the business fraud triangle to predict academic dishonesty among business students*, *Academy of Educational Leadership Journal*, 10(1), 37.
- CASADO, M., MARTÍNEZ, M., NEVES, M. D. C. P., AYUSTE, A., BADIA, A., BUXARRAIS, M. R., FONT, A. (2018); “Declaración sobre ética e integridad en la docencia universitaria”, *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(2), 65-74.
- CASSIDY, C. (2023, 10 de enero de 2023); “Australian universities to return to ‘pen and paper’ exams after students caught using AI to write essays”, *The Guardian*.
- CASTELLÓ-SIRVENT, F., ROGER-MONZÓ, V. Y GOUVEIA-RODRIGUES, R. (2024); “Quo Vadis, University? A Roadmap for AI and Ethics in Higher Education”, *Electronic Journal of e-Learning*, 22(6), 35-51.
- CERDA-NAVARRO, A., TOUZA, C., MOREY-LÓPEZ, M. Y CURIEL, E. (2022); “Academic integrity policies against assessment fraud in postgraduate studies: An analysis of the situation in Spanish universities”, *Heliyon*, 8(3).
- CERRILLO I MARTÍNEZ, A. (2018); *El principio de integridad en la contratación pública. Mecanismos para la prevención de los conflictos de intereses y la lucha contra la corrupción* (2 ed.), Cizur Menor: Aranzadi-Thomson-Reuters.
- CERRILLO I MARTÍNEZ, A. (2019); “El impacto de la inteligencia artificial en el Derecho administrativo ¿Nuevos conceptos para nuevas realidades técnicas?”, *Revista General de Derecho Administrativo*, 50.
- CHAN, C. K. Y. (2023); “A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning”, *International journal of educational technology in higher education*, 20(1), 38.
- CHOI, J. H., HICKMAN, K. E., MONAHAN, A. B. Y SCHWARCZ, D. (2021); “ChatGPT goes to law school”, *Journal of Legal Education*, 71, 387.
- COMAS, R., SUREDA, J., CASERO, A. Y MOREY, M. (2011); La integridad académica entre el alumnado universitario español, *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 37(1), 207-225.
- COTTON, D. R. E., COTTON, P. A. Y SHIPWAY, J. R. (2024); “Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT”, *Innovations in education and teaching international*, 61(2), 228-239.
- CRUZ ARGUDO, F., GARCÍA VAREA, I., MARTÍNEZ CARRASCAL, J. A., RUIZ MARTÍNEZ, A., RUIZ MARTÍNEZ, P. M., SÁNCHEZ CAMPOS, A. Y TURRÓ RIBALTA, C. (2024); *La Inteligencia Artificial Generativa en la docencia universitaria: oportunidades, desafíos y recomendaciones*, CRUE.
- DENDIR, S. Y MAXWELL, R. S. (2020); “Cheating in online courses: Evidence from online proctoring”, *Computers in Human Behavior Reports*, 2, 100033.
- FOLTÝNEK, T., MEUSCHKE, N. Y GIPP, B. (2019); “Academic plagiarism detection: a systematic literature review”, *ACM computing surveys (CSUR)*, 52(6), 1-42.

- FRANCO, A. R., ALMEIDA, L. S. Y SAIZ, C. (2014); “Pensamiento crítico: Reflexión sobre su lugar en la Enseñanza Superior”, *Educatio Siglo XXI*, 32(2 Julio), 81-96. [doi:10.6018/j/202171](https://doi.org/10.6018/j/202171)
- GALLET-TORRES, C., ZAPATA-GONZÁLEZ, A. Y ORTEGO-HERNANDO, J. L. (2023); “El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica”, *RELIEVE. Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa*, 29(2), 1-21.
- GALLET TORRES, C., ZAPATA-GONZÁLEZ, A. Y ORTEGO-HERNANDO, J. L. (2023); “The impact of Generative Artificial Intelligence in higher education: a focus on ethics and academic integrity”, *RELIEVE. Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa*, 29(2), 1-19.
- GALLI, M. G. Y KANOBEL, M. C. (2023); “ChatGPT en Educación Superior: explorando sus potencialidades y sus limitaciones”, *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(2), 174-195.
- GALLI, M. G., KANOBEL, M. C., PAVELEK, I., CHAPARRO, A. Y ITHURRALDE, P. (2024); “Integridad académica y uso de Inteligencia Artificial Generativa: Desafíos éticos para la educación del siglo XXI”, *1er Congreso Internacional en Inteligencia Artificial y Educación (CIIAE). Educar en la era de la inteligencia artificial generativa*.
- GARG, M. Y GOEL, A. (2022); “A systematic literature review on online assessment security: Current challenges and integrity strategies”, *Computers & security*, 113, 102544.
- HOLDEN, O. L., NORRIS, M. E. Y KUHLMEIER, V. A. (2021); “Academic integrity in online assessment: A research review”, *Frontiers in Education*, 6, 639814.
- INTERNATIONAL CENTER FOR ACADEMIC INTEGRITY. (2021); *The Fundamental Values of Academic Integrity*, ICAI, 3ª ed. Accesible en: www.academicintegrity.org/the-fundamental-valuesof-academic-integrity
- ISON, D. C. (2020); “Detection of Online Contract Cheating Through Stylometry: A Pilot Study”, *Online Learning*, 24(2), 142-165.
- JOHNSTON, H., WELLS, R. F., SHANKS, E. M., BOEY, T. Y PARSONS, B. N. (2024); Student perspectives on the use of generative artificial intelligence technologies in higher education. *International Journal for Educational Integrity*, 20(1), 2. doi:[10.1007/s40979-024-00149-4](https://doi.org/10.1007/s40979-024-00149-4)
- KUMAR, R., EATON, S. E., MINDZAK, M. Y MORRISON, R. (2024); “Academic Integrity and Artificial Intelligence: An Overview”, en S. E. EATON (Ed.), *Second Handbook of Academic Integrity* (pp. 1583-1596). Cham: Springer Nature Switzerland.
- MACDONALD, R. Y CARROLL, J. (2006); “Plagiarism—a complex issue requiring a holistic institutional approach”, *Assessment & evaluation in higher education*, 31(2), 233-245.
- MACFARLANE, B., ZHANG, J. Y PUN, A. (2014); “Academic integrity: a review of the literature”, *Studies in higher education*, 39(2), 339-358.

- PAUL, R. Y ELDER, L. (2005); *Una guía para los Educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico: Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados con una rubrica maestra en el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico, 20(3), 2015.
- RASUL, T., NAIR, S., KALENDRA, D., BALAJI, M., DE OLIVEIRA SANTINI, F., LADEIRA, W. J., KOKKALIS, P. (2024); “Enhancing academic integrity among students in GenAI Era: A holistic framework”, *The International Journal of Management Education*, 22(3), 101041.
- RODRIGUES, M., SILVA, R., BORGES, A. P., FRANCO, M. Y OLIVEIRA, C. (2024); “Artificial intelligence: threat or asset to academic integrity? A bibliometric analysis”, *Kybernetes*.
- ROE, J. Y PERKINS, M. (2022); “What are Automated Paraphrasing Tools and how do we address them? A review of a growing threat to academic integrity”, *International Journal for Educational Integrity*, 18(1), 15.
- RUDOLPH, J., TAN, S. Y TAN, S. (2023); “ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education?”, *Journal of applied learning and teaching*, 6(1), 342-363.
- SEFCIK, L., STRIEPE, M. Y YORKE, J. (2020); “Mapping the landscape of academic integrity education programs: what approaches are effective?”, *Assessment & evaluation in higher education*, Vol. 45, pp. 30-43.
- SHARPLES, M. (2022); “Automated essay writing: An AIED opinion”, *International journal of artificial intelligence in education*, 32(4), 1119-1126.
- STOESZ, B. M. Y YUDINTSEVA, A. (2018); “Effectiveness of tutorials for promoting educational integrity: a synthesis paper”, *International Journal for Educational Integrity*, 14(1), 6.
- SULLIVAN, M., KELLY, A. Y MCLAUGHLAN, P. (2023); ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning, *Journal of applied learning & teaching*, Vol. 6, N° 1.
- SUREDA-NEGRE, J., CERDÁ-NAVARRO, A., CALVO-SASTRE, A. Y FORGAS, R. C. (2020); “Las conductas fraudulentas del alumnado universitario español en las evaluaciones: valoración de su gravedad y propuestas de sanciones a partir de un panel de expertos”, *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 201-219.
- TAUGINIENĖ, L., GAIŽAUSKAITĖ, I., GLENDINNING, I., KRAVJAR, J., OJSTERŠEK, M., RIBEIRO, L., FOLTÝNEK, T. (2018); *Glosario de Integridad Académica*, Reporte ENAI 3G.
- UNESCO. (2023). *Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior: una introducción para los actores de la educación superior*.
- UNESCO. (2019). *Consenso de Beijing sobre la Inteligencia Artificial y la Educación*.
- UZUN, L. (2023). “ChatGPT and academic integrity concerns: Detecting artificial intelligence generated content”, *Language Education and Technology*, 3(1).

-VALDEZ, D. D. C. Y ARCATA-MAQUERA, E. J. (2024); “Educación Universitaria en la Era de la Inteligencia Artificial Generativa: ¿Integridad Académica en Riesgo?”, *Ingeniería Investiga*, 6.

-YU, H. (2023); “Reflection on whether Chat GPT should be banned by academia from the perspective of education and teaching”, *Frontiers in Psychology*, 14, 1181712.

INTRODUCCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO

BASCÓN MARÍN, José
Profesor Sustituto Interino
Universidad de Córdoba
r12bamaj@uco.es
<https://orcid.org/0000-0002-1137-9234>

Cómo citar/Citation

Bascón Marín, José (2024)
Introducción de la perspectiva de género en la docencia del Derecho
Docencia y Derecho, n.º 24, págs. 40-50.

RESUMEN:

Con este proyecto hemos pretendido integrar la perspectiva de género en una de las asignaturas jurídicas del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos (RRLL y RRHH) de la Universidad de Córdoba (UCO), proponiendo un proyecto de innovación docente que no solo va dirigido al alumnado que cursa la asignatura favoreciendo así su estudio y profundización en la materia y ampliando el espectro aplicativo de la protección social que procura nuestro sistema de Seguridad Social, sino que también permite al profesor que imparte la asignatura desarrollar técnicas dinamizadoras de las clases magistrales facilitando así el estudio y la asimilación de conceptos en materia tan arduas como es el conocimiento y comprensión del sistema de Seguridad Social y su funcionamiento. El presente proyecto pretende la iniciación al tratamiento transversal del género en la docencia del Derecho del Trabajo. Muestra así su adhesión a los objetivos ODS relativos a la igualdad de género y a la consecución de una sociedad más justa, favoreciendo la formación tanto del alumnado como del profesorado en esta perspectiva, coadyuvando así a la seguridad, autonomía y desarrollo vocacional del trabajo del profesorado y del alumnado.

PALABRAS CLAVE: innovación, docencia, género, protección, derecho, social.

INTRODUCTION OF THE GENDER PERSPECTIVE IN LAW TEACHING

ABSTRACT:

With this project we have attempted to integrate the gender perspective into one of the legal subjects of the Degree in Labor Relations and Human Resources (RRL and HR) at the University of Córdoba (UCO), proposing a teaching innovation project that is not only aimed at students who take the subject, thus favoring their study and further study of the subject and expanding the application spectrum of social protection provided by our Social Security system, but also allowing the teacher who teaches the subject to develop techniques facilitating the master classes, thus facilitating the study and assimilation of concepts in matters as arduous as knowledge and understanding of the Social Security system and its operation. This project aims to introduce the transversal treatment of gender in the teaching of Labor Law. It thus shows its adherence to the SDG objectives related to gender equality and the achievement of a more just society, favoring the training of both students and teachers in this perspective, thus contributing to the security, autonomy and vocational development of the work of teachers. and the students.

KEYWORDS: innovation, teaching, gender, protection, law, social.

Fecha de recepción: 18-12-2024

Fecha de aceptación: 20-12-2024

SUMARIO

1. JUSTIFICACIÓN. 2. METODOLOGÍA Y RECURSOS UTILIZADOS. 3. OBJETIVOS. 4. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD. 4.1. Destinatarios. 4.2. Implantación y desarrollo. 4.3. Evaluación. 5. FORTALEZAS Y DEBILIDADES. 6. RESULTADOS ESPERADOS. BIBLIOGRAFÍA.

1. JUSTIFICACIÓN

Al igual que ocurre con los colectivos denominados vulnerables (jóvenes, personas con discapacidad, mujeres, personas en situación o en riesgo de exclusión social, etc.), la perspectiva de género no tiene una implantación transversal en los currículos académicos de las asignaturas jurídicas incluidas en los distintos grados que se imparten en la UCO, por lo que se hace necesario poner en marcha este tipo de iniciativas para que, de manera paralela al desarrollo normal del curso, se preste especial atención al estudio de los efectos que provoca nuestro ordenamiento jurídico al regular las relaciones sociales de estos colectivos y, de manera especial en este caso, al estudio del comportamiento de los instrumentos de protección social que procura nuestro sistema de Seguridad Social sobre un colectivo concreto, el de las mujeres¹.

Habitualmente la tendencia del tratamiento docente que se le viene dando a la perspectiva de género en las asignaturas jurídicas es, cuando se produce, de compartimento estanco, en un tono neutral y carente de toda dimensión transversal con la que, probablemente, se debiera abordar el tema, sobre todo, en aquellos ámbitos que lo suscitan como es el caso del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social y que traemos a colación en esta experiencia. Por tanto, entendemos la necesidad de reivindicar considerar las implicaciones o impacto que pueda proyectar esta rama del Derecho sobre las circunstancias personales y sociales que rodean y que han rodeado a la mujer, entendiendo la dimensión mujer como colectivo que, en ciertos aspectos, se ha visto y se ve desfavorecido por la tendencia normalizadora del devenir social y, por tanto, titular de la consideración, al menos en estos ámbitos, del calificativo de vulnerable.

Lo que se pretende con este proyecto es aportar ideas con las que conseguir un avance en dicha integración de la perspectiva de género en los estudios jurídicos, planteado en este caso sobre la asignatura de Gestión Práctica de la Seguridad Social y rompiendo así con una tendencia de no tratamiento. Del mismo modo, se trata de sugerir un cambio de perspectiva no solo al alumnado sino también al profesorado, con el objeto de provocar el cuestionamiento de las instituciones

¹ Véase LÓPEZ ANIORTE, M.C.; “Propuestas para la incorporación de la perspectiva de género a la docencia de la asignatura derecho de la seguridad social”, en RODRÍGUEZ, M.M., ORTIZ, F.M., Y MEGÍAS-BAS, A. (coord.), *Innovación metodológica y buenas prácticas docentes en el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2022, pág. 193.

jurídicas desde un enfoque de derechos humanos y, en particular, de preservación de la igualdad y de la no discriminación, en este caso por razón de género, mostrando así su adhesión a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) relativos a la igualdad de género y a la consecución de una sociedad más justa, favoreciendo, al mismo tiempo, la formación tanto del alumnado como del profesorado en este plano.

Con la generación de este proyecto lo que se ha tratado de lograr ha sido también incorporar la perspectiva de género en el programa de la asignatura, ofreciendo un campo crítico de observación para la comprensión de la realidad en las situaciones que se produzcan de discriminación por razón de género y de la complejidad de sus causas mediatas, así como para la formulación de propuestas y posiciones vitales transformadoras.

2. METODOLOGÍA Y RECURSOS UTILIZADOS

La metodología utilizada es variada aunando técnicas clásicas, como la clase magistral impartida por el profesor, así como técnicas de participación activa del alumnado mediante grupos de debate y grupos de trabajo de investigación. En este sentido, consideramos que los trabajos de curso son un buen predictor del aprendizaje en profundidad y de la asimilación a largo plazo de los contenidos de las asignaturas². También se ha utilizado la técnica de la “clase invertida” o *flipped classroom*, consistente en conceder al estudiante un especial protagonismo, bajo la dirección del profesorado.

A pesar de que en esta experiencia en concreto los recursos utilizados fueron menos (material bibliográfico variado, bases de datos, la plataforma Moodle UCO o presentaciones en PowerPoint) no cabe duda que la dinámica da pie a utilizar muchos otros como pueden ser casos prácticos, materiales en línea (wikis, blogs...), materiales audiovisuales (minivideos en Teams, YouTube, TikTok, Let's Recap...), audio (WhatsApp, Crowd Mics...), presentaciones (Prezzi, Genially...), etc.

3. OBJETIVOS

Tradicionalmente, la mujer, se ha visto desplazada en el ámbito protector del sistema de Seguridad Social, principalmente, por su escasa presencia en el mercado de trabajo. Poco a poco, dicha presencia se ha ido haciendo más latente lo que ha afectado también a los preceptos jurídicos que venían regulando su protección social. Es esta la razón por la que nuestro ordenamiento jurídico viene haciendo cambios importantes para adaptarse a este nuevo paradigma social que, no solo está afectando al ámbito de las relaciones laborales, sino que como hemos planteado desde un principio, su carácter transversal va a hacer que se vean afectados otros ámbitos jurídicos como puede ser el civil, el mercantil, el penal o el administrativo.

La actividad se planteaba en el marco del alcance de los contenidos de la asignatura de Gestión Práctica de la Seguridad Social, siendo el objetivo principal mostrar el ámbito práctico y dinámico del conjunto de prestaciones con el que

² GIBBS, G., Y SIMPSON, C.; *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona, Ediciones Octaedro, 2009, pág. 15.

cuenta nuestro sistema de Seguridad Social, persiguiéndose no solo profundizar en el conocimiento de la perspectiva de género, sino además, en el análisis y la observación crítica de la realidad sobre las coberturas sociales que presta el sistema de Seguridad Social a las situaciones laborales propias de la mujer abordándolas, así, desde una perspectiva de igualdad.

Por tanto, el presente proyecto persigue el tratamiento transversal de la perspectiva de género en el estudio del sistema de protección del sistema de la Seguridad Social mediante un proyecto de innovación docente que, partiendo de prácticas y actividades de investigación, debate y análisis, profundiza en los mecanismos e instrumentos que el sistema de Seguridad Social ha ido poco a poco introduciendo para conseguir la protección social adecuada de la mujer trabajadora. Con ello, además pretendemos crear juicios de valor, capacidad de análisis y de debate entre el alumnado, dotar al alumnado de capacidades críticas para el trabajo y el análisis autónomo de las instituciones jurídicas, normas y tendencias sociales que construyen los valores o desvalores que nos afectan, tratando de asumir y potenciar un compromiso social desde una perspectiva de género para así contribuir a la evitación de situaciones de desprotección o, incluso, de discriminación hacia el colectivo de la mujer.

4. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

4.1. Destinatarios

Con independencia de que las técnicas y dinámicas que se plantean en esta actividad pudiesen servir de igual forma para la realización de proyectos en otras asignaturas del ámbito jurídico de los grados de Derecho o de RRLL y RRHH de la UCO, en este caso la actividad propuesta se plantea llevarla a cabo con los alumnos de tercer curso de la titulación del Grado en RRLL y RRHH (UCO) y matriculados en la asignatura de Gestión Práctica de la Seguridad Social. Como hemos dicho, se trata de una experiencia de carácter transversal por lo que resulta importante no olvidar que, tanto las actividades propuestas como la metodología utilizada, podrían fácilmente ser aplicadas en cualquier asignatura que se imparta en otros ámbitos y áreas o disciplinas jurídicas. El número aproximado de alumnos participantes que se contempla es de unos 60 alumnos computando grupos de mañana y tarde, siendo los participantes por clase de unos 30 alumnos. En caso de que las clases sean más numerosas se aconseja llevar a cabo la práctica en los grupos medianos con el objeto de favorecer el impulso dinámico de la experiencia.

4.2. Implantación y desarrollo de la actividad

Cabría, en primer lugar, explicar que la asignatura de Gestión Práctica de la Seguridad Social que se viene impartiendo en el primer cuatrimestre del curso 3º del Grado de RRLL y RRHH de la Universidad de Córdoba, consiste básicamente en el estudio del régimen jurídico de todas las prestaciones, subsidios y pensiones que otorga y que contempla nuestro sistema de Seguridad Social y en su materialización práctica a través de la resolución de supuestos cuyo objetivo principal es el cálculo de las cuantías correspondientes a cada una de las coberturas, la comprobación de la reunión de los requisitos exigibles y, por tanto, del acceso al

derecho, cálculo de los periodos de cobro, el surgimiento de incompatibilidades y demás circunstancias que rodean la solicitud y cobro de toda ayuda proveniente del sistema de Seguridad Social.

El proyecto docente que presentamos se ha planificado para que su desarrollo se lleve a cabo en dos fases o actividades independientes pero complementarias y que se refuerzan al mismo tiempo con el fin de alcanzar el objetivo establecido. Se trata de acercar a los alumnos, a través de las dinámicas y actividades proyectadas, tanto las peculiaridades que ha presentado y que presenta nuestro sistema de Seguridad Social a la hora de ofrecer la oportuna protección social a la mujer, como de poner de manifiesto la forma en que se ha visto y se ve afectado el colectivo, junto con los cambios normativos más recientes.

En primer lugar, se programaría una primera reunión conjunta con los alumnos de la asignatura con el objeto de constituir los grupos de trabajo (3 o 4 personas, en función de las matrículas) que fuesen a participar en ambas actividades y se explicaría los objetivos y el sistema de trabajo durante el periodo de 2 meses (octubre y noviembre) proyectado.

Para el desarrollo de la primera actividad, se plantea ponerla en marcha a lo largo del mes de octubre con el objeto de centrar el estudio y análisis del libro *La ineficaz protección social de los trabajadores a tiempo parcial. Una situación de discriminación indirecta por razón de sexo*, obra referenciada en la bibliografía y que resulta fruto de la correspondiente investigación llevada a cabo sobre la protección social que ha procurado el sistema de Seguridad Social a las mujeres que han desarrollado la mayor parte de su prestación laboral a través de contratos de trabajo a jornada parcial, cuando se trataba de acceder a 2 pensiones concretas, incapacidad permanente y jubilación. En ambos casos y por diversos motivos, se venían produciendo una serie de efectos desfavorables sobre los trabajadores que habían desarrollado su prestación laboral a través de una jornada de trabajo parcial. En tanto y en cuanto la mayoría de las usuarias del contrato de trabajo a tiempo parcial vienen siendo mujeres, se planteaba una cuestión de posible situación de discriminación indirecta por razón de sexo.

Para un correcto tratamiento, se recomienda que la obra se ponga a disposición del alumnado en los primeros días del mes con el objeto de que los alumnos dispongan del tiempo suficiente para estudiarla (de 15 a 20 días). Una vez finalizado dicho periodo, en las siguientes 2 horas de clase, se llevaría a cabo la actividad. El profesor realizará una exposición de 60 minutos, aproximadamente, explicando tanto la normativa reguladora como los dictámenes jurisprudenciales y los efectos producidos por la regulación social con respecto a posibles situaciones de discriminación indirecta por razón de sexo que pudieran producirse. Para ello, el profesor, mediante presentación digital, muestra los principales resultados arrojados por la investigación que se llevó a cabo y que dio como resultado la obra estudiada. Una vez finalizada la exposición del profesor los grupos dispondrán de unos 10 minutos para diseñar un planteamiento conjunto para su exposición con el objeto de trabajar y exponer en un solo relato las conclusiones acordadas y que previamente tuviesen planteadas. Es decir, se trata de que en esta fase cada grupo de trabajo plantee un discurso común resultado de los planteamientos que cada miembro del grupo extrajese del estudio de la obra y de las explicaciones aportadas por el profesor. Finalizada esta fase y, durante un periodo de 30 minutos, los grupos de trabajo expondrán dicho discurso en intervenciones de 5 minutos por grupo.

Finalmente, las conclusiones aportadas se llevarán a debate, durante un periodo aproximado de unos 20 minutos, en el que el profesor procurará que se planteen los aspectos de mayor relevancia que afectan a esta primera problemática como serán el sistema utilizado para computar el periodo de cotización en las trabajadoras a tiempo parcial, dando lugar al desarrollo de posicionamientos tanto a favor como en contra y argumentando diferentes y posibles propuestas que podrían mejorar la situación que hasta ahora se venía produciendo. Para conseguir una concurrencia lo más completa posible por parte del alumnado, el profesor deberá de animar a los individuos a intervenir en la exposición de argumentos y a debatir. Para aquellos alumnos que muestren una participación menos activa, el profesor tendrá preparadas una serie de preguntas sobre las cuestiones que queden menos claras³.

La segunda actividad pretende llevar a cabo una profundización mayor en el estudio de las nuevas áreas de cobertura social hacia las que el sistema de Seguridad Social ha evolucionado para ofrecer una mayor adaptación a la incorporación de la mujer al mercado de trabajo en determinadas temáticas como son las ofertadas en los siguientes bloques:

- 1. Bloque de trabajo 1. “Nuevos supuestos especiales de incapacidad temporal”:**
 - a. Menstruación incapacitante secundaria.
 - b. Interrupción del embarazo.
 - c. Gestación muy cercana al parto.
- 2. Bloque de trabajo 2. “Empleadas de hogar y desempleo”:**
 - a. La mejora del sistema especial de empleadas del hogar: cotización y protección por desempleo.
- 3. Bloque de trabajo 3. “Brecha de género y pensiones”:**
 - a. El complemento de pensiones contributivas para la reducción de la brecha de género.
 - b. La integración de lagunas de cotización en la pensión por jubilación y la reducción de la brecha de género.
 - c. La mejora de la prestación familiar en la modalidad contributiva con perspectiva de género.

Se propone que el periodo para poner en práctica esta segunda actividad sea el mes de noviembre y consistiría en realizar, por los grupos de trabajo ya formados, un pequeño trabajo escrito de investigación (máximo 6 páginas) profundizando sobre una de las temáticas arriba planteadas y propuestas por el profesor, de manera que a cada grupo le correspondería preparar una temática distinta. Para ello, se pondrá a disposición del alumnado, a través de la plataforma Moodle, una serie de documentación y referencias bibliográficas especializadas en las materias establecidas con el objeto de que sirvieran, no solo de base para el estudio propuesto sino también de punto de partida para buscar otro material bibliográfico, base de datos, material audiovisual, conferencias, etc. Para la realización de los trabajos de investigación escritos los grupos de trabajo dispondrían de prácticamente todo el mes de noviembre teniendo como fecha de entrega el penúltimo día de clase de dicho mes. Esta entrega se realizaría a través de la plataforma Moodle para su

³ Con el objeto de instruir al lector sobre los beneficios derivados de la utilización de medidas de comunicación véase LÓPEZ INSÚA, B.M.; “Implementación de las habilidades y acción comunicativa en el Derecho Social del Trabajo”, en CUADROS, M.E., SELMA, A. (DIR.), Y RÍOS, J.M. (coord.), *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Cizur Menor (Navarra), Thomson Reuters Aranzadi, 2021, pág. 97 y ss.

evaluación posterior por el profesor. La última clase del mes de noviembre quedaría reservada para desarrollar la segunda parte de la actividad que consistiría en materializar el estudio de investigación realizado en exposiciones orales. Para llevar a cabo esta segunda fase, los alumnos tendrían que repartirse los apartados del trabajo entre los miembros integrantes del grupo de trabajo. Como motivación extra, se idea que, en lugar de exponer los trabajos, como viene siendo habitual en dinámicas de exposiciones orales en clase, se plantee una clase magistral en las que los miembros del grupo asuman el rol de profesor que imparte a sus alumnos (al resto de compañeros) las materias estudiadas, pretendiendo conseguir así, no solo su integración en la asignatura y el refuerzo en el alumnado del estudio de la materia investigada sino también el desarrollo de las competencias necesarias para su proyección didáctica, buscando con ello la motivación extra de quién imparte conocimiento y la satisfacción de quién domina una materia compleja y se le requiere para compartirla y explicársela a sus compañeros. Al final de cada exposición cabría lugar al oportuno *feedback* con el que resolver las dudas que pudieran surgir entre el alumnado derivada de la exposición. El tiempo previsto para cada exposición y sus correspondientes preguntas o resolución de dudas sería de unos 15 minutos por grupo, disponiendo para toda esta segunda actividad un tiempo máximo de 2 horas⁴.

4.3. Evaluación

La pretensión evaluadora con la que se pretende culminar esta dinámica persigue alcanzar cuestiones tan importantes y esenciales para un profesional del Derecho como son la capacidad crítica y argumentativa, el conocimiento adquirido, la capacidad de comprensión de textos jurídicos y doctrinales, la capacidad de redacción de ideas o la capacidad de argumentación oral y la capacidad de réplica. Al igual que las técnicas utilizadas, los sistemas de evaluación también van a ser variados, en función de la actividad a realizar.

Con respecto a la primera actividad, la evaluación se llevará a cabo una primera evaluación, por parte del profesor, durante la sesión de exposición de conclusiones y debate, al objeto de evaluar al grupo en su conjunto, tras oír el planteamiento general, y también individualmente con las intervenciones de cada uno de los alumnos. Con lo cual, se procurará tener una referencia evaluadora de todo el alumnado participante. Además, también se contempla llevar a cabo técnicas de Evaluación Formativa y Compartida al dar la oportunidad a los grupos de evaluar las intervenciones de sus propios compañeros, teniendo así la oportunidad de mejorar el trabajo realizado, aportando valoraciones constructivas y sistemáticas al trabajo de los demás⁵. En este sentido, los alumnos pondrán una nota global de la intervención conjunta del resto de grupos, teniendo en cuenta los argumentos expuestos y las propuestas planteadas. Ello se llevará a cabo en los últimos 5 minutos de clase una vez que el grupo haya tenido tiempo de comentar, entre sus

⁴ Sobre las ventajas del aprendizaje basado en proyectos véase Sanz Sáez, C.; “Trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo: una experiencia docente aplicada al ámbito de la Seguridad Social”, en CUADROS, M.E., SELMA, A. (DIR.), Y RÍOS, J.M. (coord.) *Op. Cit.*, págs. 115 y ss.

⁵ HORTIGÜELA, D., PÉREZ-PUEYO, A., Y GONZÁLEZ-CALVO, G.; “Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la Evaluación Formativa y Compartida? Confusiones habituales y reflexiones prácticas”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 12. N.º 1, 2019, pág. 16.

miembros, la nota propuesta para el resto de grupos. El profesor ponderará ambas notas grupales en una proporción de 30% (nota del alumnado) y 60% (nota del profesor), añadiendo además el 10% restante de valoración de las intervenciones individuales. Los indicadores de evaluación a tener en cuenta en esta fase, que se desarrollará por completo a través de intervenciones orales, serán la argumentación, el manejo de conceptos técnicos-jurídicos, el conocimiento y dominio de los instrumentos jurídicos, la síntesis de un importante volumen de información, la reflexión, el diálogo, la dialéctica o el debate.

Con respecto a la segunda actividad, la evaluación se llevaría a cabo en dos momentos distintos. El primero de ellos, abarcaría la corrección del trabajo escrito a través de la plataforma Moodle con el objeto de procurar un *feedback* lo más completo posible⁶. En este sentido, Moodle permite que, una vez corregidos los trabajos, los alumnos accedan a las sugerencias propuestas por el profesor. En una segunda fase, se evaluaría la exposición oral de los estudios, lo que permitirá al profesor medir de forma individual el trabajo de cada alumno con independencia de la puntuación global que corresponda al trabajo escrito. En esta segunda fase se pretende fomentar, entre otras cuestiones, el autoestudio, la síntesis y esquematización de una materia, la búsqueda de información y de herramientas para facilitar su comprensión, el manejo de conceptos técnicos-jurídicos, etc., por lo que se propone que la evaluación tenga en cuenta los siguientes indicadores:

1. **Indicadores técnicos-jurídicos:** profundización en el conocimiento de la materia, conocimiento y dominio del lenguaje técnico-jurídico.
2. **Indicadores de expresión:** estructura del trabajo, presentación formal y técnicas de exposición, claridad en las exposiciones, soltura y dominio del lenguaje escrito y hablado propio de la materia, adecuado reparto de tareas y ámbitos a la hora de presentar el trabajo.
3. **Otros indicadores:** de redacción, planteamiento de la hipótesis, desarrollo, expresión escrita, capacidad de análisis y de comprensión, nivel de profundización en la materia, estructura del trabajo, aspectos formales (citas, bibliografía, ordenamiento de ideas, etc.), capacidad de expresión oral, claridad de ideas, capacidad de trabajo en equipo y de reparto de responsabilidades en la defensa del trabajo.

Esta segunda fase, la proporción de la evaluación se plantea de la siguiente forma, 50% de la nota correspondería al trabajo escrito y el otro 50% de la nota a las intervenciones individuales de cada alumno.

Con las notas de ambas actividades se haría el correspondiente promedio y se incluiría en la nota de la evaluación continua de la asignatura. Se propone que el peso de la nota de las dos actividades que conforman el proyecto de innovación docente sea de un 15% con respecto a la evaluación continua de la asignatura.

5. FORTALEZAS Y DEBILIDADES

Entendemos que el proyecto incorpora una serie de beneficios como son el compromiso ético y social tanto del profesorado como del alumnado, una formación transversal en igualdad y no discriminación por razón de sexo tanto del profesorado

⁶ Para conseguir buenos resultados de aprendizaje uno de los factores más poderosos es el *feedback*. VÉASE GIBBS, G., Y SIMPOSON, C.; *Condiciones para una..., op. Cit.*, pág. 19.

como del alumnado, enseñanza activa, favorecimiento del uso de las tecnologías de la información y comunicación aplicadas al aprendizaje y la docencia. Entre las fortalezas más destacables de la actividad debemos mencionar también el fomento de la capacidad de análisis y de argumentación y la oportunidad de profundizar en aspectos concretos de una materia tan controvertida como es la afectación de la igualdad de género en las prestaciones del sistema de Seguridad Social.

En cuanto a las debilidades, en principio, no se han detectado elementos significativos. Sí que podríamos señalar las siguientes puntualizaciones: se trata de intervenciones puntuales que deberían extenderse transversalmente, en la medida de lo posible, a todos los temas del programa, la cronografía de las actividades debe incluir tiempo suficiente para el debate y exposición, así como prever posibles situaciones imprevistas.

6. RESULTADOS ESPERADOS

Entre los resultados que esperamos conseguir con el desarrollo de este proyecto y en lo que respecta al alumnado, entre otras cuestiones, que las actividades propuestas consigan tener un seguimiento adecuado, una participación amplia, despierte un gran interés y arroje un rendimiento notable por parte del alumnado. En cuanto a la dinámica de clase esperamos que influya en la mejora de la docencia por cuanto consolida el aprendizaje, provoca una carga extra de motivación y dinamiza el desarrollo de la clase magistral. Otro ámbito en el que el proyecto puede desplegar efectos positivos es en la visibilidad de la proyección social de las instituciones jurídico-administrativas contribuyendo a la consecución de los siguientes Objetivos de Desarrollo sostenible (ODS):

1. **ODS 4:** Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad.
2. **ODS 16:** Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas.

Desde un punto de vista académico y/o profesional, entendemos que el proyecto incidirá favorablemente en la adquisición de una serie de competencias claves y que se alinean con las pretendidas por el Grado de RRLL y RRHH: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, comunicación oral y escrita, trabajo en equipo, razonamiento crítico, aprendizaje autónomo, capacidad para conocer y entender el marco normativo regulador de la Seguridad Social y de la protección social complementaria, desarrollar espíritu crítico en relación con las teorías y sistemas de relaciones laborales, capacidad para seleccionar y gestionar información y documentación sociolaboral, capacidad para comprender el carácter dinámico y cambiante de las relaciones laborales y poder adaptarse a las concretas situaciones, desarrolla capacidades para localizar y gestionar información jurídica, interpretación normativa, diseño de estrategias impugnatorias, fomento del desarrollo de la argumentación jurídica, la dialéctica y el debate, entre otras.

BIBLIOGRAFÍA

- BASCÓN MARÍN, J.; *La ineficaz protección social de las trabajadoras a tiempo parcial. Una situación de discriminación indirecta por razón de sexo*. Córdoba, UCOPress, 2022.
- FITA ORTEGA, F.; “Una perspectiva de género en la enseñanza del derecho del trabajo”, en VELASCO, M.I., TRIGO, E., DOMÍNGUEZ, E. (Coord.); *Nuevas lecturas docentes*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2020, págs. 131-142.
- GIBBS, G. Y SIMPSON, C.; *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona, Ediciones Octaedro, 2009.
- HORTIGÜELA, D., PÉREZ-PUEYO, A., Y GONZÁLEZ-CALVO, G.; “Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la Evaluación Formativa y Compartida? Confusiones habituales y reflexiones prácticas”; *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 12. N.º 1, 2019, págs. 13-27.
- LÓPEZ ANIORTE, M. C.; “Propuestas para la incorporación de la perspectiva de género a la docencia de la asignatura derecho de la seguridad social”, en RODRÍGUEZ, M.M., ORTIZ, F.M., MEGÍAS, A. (Coord.); *Innovación metodológica y buenas prácticas docentes en el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*. Valencia, Tirant lo Blanch, 2022, págs. 189-202.
- LÓPEZ INSÚA, B.M.; “Implementación de las habilidades y acción comunicativa en el Derecho Social del Trabajo”, en CUADROS, M.E., SELMA, A. (Dir.), RÍOS MESTRE, J.M. (Coord.); *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Cizur Menor (Navarra), Thomson Reuters Aranzadi, 2021, págs. 97-111.
- SANZ SÁEZ, C.; “Trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo: una experiencia docente aplicada al ámbito de la Seguridad Social”, en CUADROS, M.E., SELMA, A. (Dir.), RÍOS MESTRE, J.M. (Coord.); *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Cizur Menor (Navarra), Thomson Reuters Aranzadi, 2021, págs. 113-123.

ENTRE TRADICIÓN E INNOVACIÓN. APUNTES SOBRE METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS DOCENTES EN EL DERECHO DEL TRABAJO DIGITAL

BINI, Stefano

Profesor Permanente Laboral de Derecho del Trabajo y de la S.S.

Universidad de Córdoba (Andalucía, España)

sbini@uco.es

Cómo citar/Citation

Bini, Stefano (2024).

Entre tradición e innovación. Apuntes sobre metodología y herramientas docentes en el Derecho del Trabajo Digital.

Docencia y Derecho, n. 24º, págs. 51-63.

RESUMEN:

El estudio se centra en las metodologías docentes del Derecho en general y del Derecho del Trabajo en particular, explorando el punto de equilibrio entre, por un lado, los instrumentos y las metodologías innovadoras y, por otro, las herramientas y las metodologías tradicionales o, por así decirlo, “clásicas”, emblemáticamente representadas por el manual y la *lectio magistralis*. La tesis cuyo fundamento se argumenta en el texto defiende, por un lado, la actualidad y la atemporalidad de estas últimas, consideradas esenciales de cara a la formación integral de ciudadanas/os críticas/os y de laboralistas competentes y, por otro, la necesidad de una integración entre instrumentos diferentes.

PALABRAS CLAVE: Metodología docente, Derecho, manual, *lectio magistralis*, innovación y tradición

BETWEEN TRADITION AND INNOVATION. NOTES ON METHODOLOGY AND TEACHING TOOLS IN DIGITAL LABOUR LAW

ABSTRACT:

The study focuses on teaching methodologies in law in general and labour law in particular, exploring the balance between innovative tools on the one hand and traditional, “classical” methodologies on the other, symbolized by the handbook and the *lectio magistralis*. The thesis argued in the text defends the actuality and timelessness of these latter, considered essential for the integral formation of critical citizens and competent labour lawyer and, at the same time, the need for integration between different academic instruments.

KEYWORDS: Teaching methodology, Law, Handbook, Lectio magistralis, Innovation and tradition.

Fecha de recepción: 22-11-2024

Fecha de aceptación: 20-12-2024

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN. 2. SOBRE LA NECESIDAD DE UNA VISIÓN UNITARIA E INTEGRADA DOCENCIA-INVESTIGACIÓN. 3. ENFOQUE EN EL ÁMBITO DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL. 4. ¿CUÁLES COORDENADAS PARA UNA METODOLOGÍA DOCENTE DE CALIDAD? 5. SOBRE EL EQUILIBRIO ENTRE HERRAMIENTAS DIGITALES Y TRADICIONALES: UN *TRADE-OFF* NECESARIO. REFLEXIONES CONCLUSIVAS.

1. INTRODUCCIÓN

La disruptiva transformación digital que está interesando la contemporaneidad, caracterizada por una intrínseca complejidad y por ser cada vez más conectada, digitalizada, globalizada, desafía -entre otras cosas- al profesorado universitario, llamado a cuestionarse sobre las herramientas didácticas y, más en general, los modelos formativos, más adecuados y eficaces, con respecto a las específicas peculiaridades del alumnado de hoy y de mañana.

Pues bien, es precisamente con esta macro cuestión que el presente estudio pretende enfrentarse, proponiendo en particular un razonamiento crítico sobre la hipótesis que identifica una de las posibles claves para la formación eficaz de las/os juristas contemporáneas/os, por un lado, en la integración entre metodologías e instrumentos docentes clásicos e innovadores y, por otro, en la centralidad y en la atemporalidad de las herramientas “clásicas” de la docencia académica del Derecho.

La reflexión que se presenta a continuación constituye de alguna manera el destilado de una investigación metodológica que el autor viene conduciendo desde hace varios años y que ha conocido una etapa importante con la publicación de un estudio monográfico sobre el tema, que ha visto la luz en 2023, emblemáticamente titulado: “Innovación, Tradición, Transición. Introducción a la metodología docente en el área del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social”¹.

Pues bien, a través de las siguientes páginas se pretende retomar aquella reflexión, que nunca se ha parado de cultivar, proyectándola sobre un perfil específico y concreto, encerrado en el oxímoron implícitamente expresado en el título de este trabajo: ¿cómo puede ser que la formación de juristas digitales, llamadas/os a decodificar la complejidad de una sociedad en transformación, pueda lograrse eficazmente también a través de instrumentos tan tradicionales y clásicos como el manual y la *lectio magistralis*?

¹ S. BINI, *Innovación, Tradición, Transición. Introducción a la metodología docente en el área del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Aranzadi, 2023.

En realidad, como se argumentará más adelante, no se trata de un oxímoron, sino de una fórmula de éxito, actual y adecuada a los desafíos que la realidad en transformación plantea con disruptiva velocidad.

2. SOBRE LA NECESIDAD DE UNA VISIÓN UNITARIA E INTEGRADA DOCENCIA-INVESTIGACIÓN

Como premisa del razonamiento que se propone a continuación, cabe destacar la necesidad de concebir la docencia en el marco de una visión unitaria e integrada con la investigación, ya que esta última alimenta y fomenta continuamente la actualización de los contenidos objeto de los programas de las diferentes asignaturas y, al mismo tiempo, el desarrollo de la dimensión más problemática y aplicativa de los contenidos teóricos.

Y el punto de conexión entre estos dos pilares fundamentales de la arquitectura académica, es decir, la docencia y la investigación, puede identificarse en la sustancial «afinidad entre la docencia y la investigación», derivada de «la identidad metodológica»².

Efectivamente, resulta indudable que un estudio de calidad alimenta una enseñanza de calidad: una didáctica universitaria capaz de suscitar interés en el alumnado, generando el desarrollo de pensamiento crítico tiene que apoyarse necesariamente en el sólido y robusto terreno de la profundización, de la problematización, de la reflexión crítica entorno a las trayectorias evolutivas de las instituciones jurídicas. De hecho, los temas que componen los programas de estudio objeto de la docencia exigen ser investigados y profundizados en sus dimensiones problemáticas por parte del profesorado, para que este último sea luego protagonista de un proceso casi “mágico” de transformación de la complejidad en simplicidad, a través de un heterogéneo abanico de herramientas didácticas.

En otros términos: «para enseñar, tenemos que clarificar por completo nuestras ideas que no son del todo claras»³.

En efecto, es precisamente a partir de este concepto crucial, que se puede desarrollar una reflexión sólida sobre el desarrollo de una metodología docente de calidad, fructífera y generadora de un impacto virtuoso en el alumnado.

² J.M. GOERLICH PESET, *Consideraciones sobre el método en el Derecho del Trabajo*, en *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*, 1997, 2, 131. V. también A. BAYLOS GRAU, *Anotaciones sobre los problemas de método de investigación en el derecho del trabajo y sus repercusiones en la función del jurista laboral*, en *Revista Jurídica de Castilla-La Mancha*, 1991, 13, 7-16; J. CABRERA BAZÁN, *Método jurídico y función del jurista*, en AA.VV., *Ideologías jurídicas y relaciones de trabajo*, Universidad de Sevilla, 1977; M.E. CASAS BAAMONDE, *Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho*, en AA.VV., *II Jornadas Hispano-Luso-Brasileñas de Derecho del Trabajo*, IELSS, 1985, 381 y ss.; J. CRUZ VILLALÓN, *La metodología de la investigación en el Derecho del trabajo*, en *Temas Laborales*, 2015, 132, 73-121; J. RODRÍGUEZ DE LA BORBOLLA, *Algunas reflexiones sobre la metodología de investigación del Derecho del Trabajo*, en *Temas Laborales*, 1994, 31, 19-38.

³ R. IHERING, *Bromas y veras en la jurisprudencia. Un regalo de navidad para los lectores de pobres jurídicas*, Ediciones Jurídicas Europa-América, 1974, 371.

Precisamente, con respecto a este último, cabe señalar que el sentido de la docencia contemporánea tiene que proyectarse hacia el desarrollo de conocimientos y competencias funcionales a transformar el alumnado en ciudadanas/os capaces de decodificar la complejidad de los fenómenos socioeconómicos con sentido crítico, así como en profesionales competentes: se hace aquí referencia a competencias analíticas, hermenéuticas, de pensamiento crítico, de *problem solving*, de argumentación jurídica, de trabajo en equipo, etc.

De todas formas, una aclaración al respecto parece oportuna: la atención para el desarrollo de competencias prácticas por parte del alumnado no puede tampoco traducirse en una especie de obsesión con el utilitarismo de la formación académica y, por tanto, con la profesionalización de la misma docencia universitaria. Frente a las tendencias sobre la mercantilización de los sistemas universitarios, cabe reafirmar la «utilidad de lo inútil»⁴, poniendo en valor la crucial misión poliédrica -formativa, investigadora, cultural, social, generadora de transformación, etc.- de la Universidad como institución protagonista de la sociedad en transformación.

De hecho, no convencen visiones meramente utilitaristas del sistema universitario, centradas exclusivamente en la mera aplicabilidad, funcionalidad y “usabilidad” del saber y, por tanto, solamente en las competencias práctico-profesionales, en detrimento de los conocimientos teóricos generales y sistemáticos.

Hoy, como ayer, la Universidad «*a pour objet la recherche désintéressée de la vérité, quelles qu'en puissent être les conséquences, l'extension et la communication du savoir pour lui-même, sans aucune considération utilitaire*»⁵.

3. ENFOQUE EN EL ÁMBITO DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL

En particular, mirando hacia el ámbito jurídico y, dentro de este, considerando con especial atención el área de conocimiento del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, procede destacar algunos aspectos metodológicos de interés.

Efectivamente, esta área de conocimiento constituye una pieza clave en el marco de la formación de un heterogéneo abanico de perfiles profesionales, sólidos y adecuados a los desafíos planteados por la contemporaneidad global digitalizada. La interpretación crítica, la comprensión y la decodificación del marco normativo y de las dinámicas socioeconómicas que caracterizan las relaciones laborales y el universo del empleo en general representan quizás algunas de las habilidades más significativas en el mundo del trabajo, cuyo desarrollo es favorecido también por el estudio “razonado” de las asignaturas adscritas al área de conocimiento en palabra⁶.

⁴ N. ORDINE, *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*, Acantilado, 2013.

⁵ S. LEYS, *Le studio de l'inutilité*, Flammarion, 2012, 287. Cf. O. BEAUD, *Le savoir en danger. Menaces sur la liberté académique*, PUF, 2021, 319.

⁶ W. SANGUINETI RAYMOND, *Reflexiones sobre el papel de la enseñanza del Derecho del Trabajo en los planes de estudios de la Diplomatura en Relaciones Laborales*, en AA.VV., *Congreso de Castilla y León sobre Relaciones Laborales*, Lex Nova, 1999, 861-883. Véase también T. HUERTAS BARTOLOME, *La enseñanza del Derecho del Trabajo en facultades no jurídicas*,

Seguramente, un estudio crítico, atento y riguroso del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social permite madurar la capacidad de identificar, analizar críticamente, comprender, decodificar y poner en relación fenómenos, textos y normas que componen el tejido jurídico y social de las relaciones laborales.

De hecho, si es cierto que, desde un punto de vista jurídico, el estudio del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social implica la comprensión y el conocimiento de las instituciones y de las categorías que conforman la arquitectura normativa laboral, cada vez más multinivel y en constante evolución, igualmente cierto es que estos conocimientos tienen que ser leídos y puestos en conexión con fenómenos también extrajurídicos, en el marco de una visión de conjunto intrínsecamente interdisciplinaria.

De todas formas, para que el proceso formativo pueda ser exitoso es fundamental conocer el *target* de referencia y, por lo tanto, del perfil de alumnado al que el profesorado se dirige: procede tener en cuenta los aspectos que caracterizan la titulación en el marco de la cual la actividad docente se contextualiza, ya que cada escenario tiene sus propias peculiaridades, que tienen que ser tenidas en cuenta en la planificación docente.

Ejemplificativamente, las peculiaridades que caracterizan la docencia en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos se diferencian de las peculiaridades que caracterizan la docencia en el Grado de Derecho o en el Grado de ADE, apreciándose diferencias importantes, tanto con respecto a la dimensión del contenido de la docencia, como con respecto a la esfera metodológica de la misma.

Por ejemplo, el desarrollo de estudios jurídicos previos, así como el tipo de proyección profesional del alumnado influyen significativamente en el nivel de interdisciplinariedad que puede impregnar las metodologías docentes, así como en el nivel de profundización exigido en las explicaciones⁷.

De todas formas, en términos generales, captar y descifrar la complejidad social que subyace a las opciones normativas estudiadas en el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social representa uno de los objetivos neurálgicos de la enseñanza de una asignatura viva, en constante evolución, que merece ser abordada y estudiada sin limitarse a meros esfuerzos mnemónicos, sino uniendo y conectando temas, cuestiones e instituciones, como en la composición de un mosaico

en *Revista de Trabajo y Seguridad Social*, 1991, 3, 163-168; A.V. SEMPERE NAVARRO y F. FERRANDO GARCÍA, *Sobre la docencia desde el área de conocimiento del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la diplomatura en Relaciones Laborales*, en A. GALÁN GARCÍA (Coord.), *La enseñanza en Relaciones Laborales*, Universidad de Huelva, 1998, 23 y ss.; A. GALÁN GARCÍA, *La enseñanza de las relaciones laborales en España, de la homogeneidad a la diversidad*, en *Trabajo: Revista iberoamericana de relaciones laborales*, 1996, 2, 191-200.

⁷ J.A. CAVERO RUBIO, P. VICENTE-ARCHE COLOMA, A. AMOROS MARTINEZ y R. CARMONA PAREDES, *La metodología docente interdisciplinar en el grado en Derecho: una perspectiva jurídica y económica*, en F. MIRÓ LLINARES y J.A. PÉREZ JUAN (Dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, 2017, 29-40; B. CREMADES GIL, *La metodología del Derecho entre la racionalidad formal y la teoría crítica. Discusión metodológica sobre la base del Derecho del Trabajo*, en AA.VV., *El Derecho del Trabajo ante el cambio social y político*, Universidad de Zaragoza, 1976, 19 y ss.

caleidoscópico, que el mismo alumnado compone, gracias a las coordenadas interpretativas ofrecidas por el profesorado.

4. ¿CUÁLES COORDENADAS PARA UNA METODOLOGÍA DOCENTE DE CALIDAD?

La heterogeneidad metodológica a la que se acaba de hacer referencia se inscribe -como es sabido- en el marco de una más amplia heterogeneidad que se expresa en la pluralidad de metodologías que pueden adoptarse en la didáctica académica en general: son, de hecho, múltiples las técnicas, las herramientas y los instrumentos susceptibles de ser combinados entre sí para alcanzar los objetivos de una enseñanza clara, eficaz, exitosa.

Por supuesto, no se pretende aquí proporcionar una introducción de corte pedagógico a las metodologías docentes, considerando más bien oportuno destacar solamente algunos aspectos de mayor interés sobre el tema, partiendo de un dato clave: seguramente, la planificación, la organización y la programación atentas de la docencia resultan indispensables para abordar la complejidad de la actividad docente.

Se considera, de hecho, muy oportuno un cuidadoso trabajo de elaboración de las diferentes etapas a través de las cuales se desarrolla el proceso formativo, así como de sapiente combinación de las diferentes herramientas funcionales para el aprendizaje, con la firme convicción de que «incluso dentro de una misma disciplina es aconsejable la pluralidad metodológica, a los efectos de reforzar la profundidad del aprendizaje y adaptar su enseñanza a los objetivos que en cada caso se persigan»⁸.

Precisamente esta combinación entre diferentes herramientas representa, de alguna manera, el terreno fértil en el que se experimenta y se explora la búsqueda de nuevas soluciones docentes innovadoras: «la aplicación de una idea que produce cambio planificado en procesos, servicios o productos que generan una mejora en los objetivos formativos»⁹.

Pues bien, centrando la atención en particular en el panorama de las diferentes herramientas docentes a disposición del profesorado, a través de cuya combinación puede generarse una innovación realmente virtuosa y exitosa, se considera que la reflexión sólo puede empezar con la *lectio magistralis*, concebida como clase teórica basada en la exposición clara, por parte de la profesora o del profesor, de las instituciones y de los elementos básicos de la asignatura, así como en la exploración de la dimensión más práctico-problemática de las mismas instituciones¹⁰.

⁸ W. SANGUINETI RAYMOND, *El desafío de enseñar Derecho del Trabajo en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, Ratio Legis, 2012, 83.

⁹ M.L. SEIN-ECHALUCE, Á. FIDALGO-BLANCO y G. ALVES, *Technology behaviors in education innovation*, in *Computers in Human Behavior*, 2016, 72, 596–598. Cf. artículo 6.3, Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU): «La innovación en las formas de enseñar y aprender debe ser un principio fundamental en el desarrollo de las actividades docentes y formativas universitarias».

¹⁰ Entre las obras colectivas recientemente publicadas en materia de innovación docente, se pueden indicar: M.E. CUADROS GARRIDO y A. SELMA PENALVA (Dirs.), *Técnicas de innovación*

De hecho, se considera que la *lectio magistralis* constituye un instrumento imprescindible, que expresa la más auténtica identidad de la relación académica entre profesorado y alumnado y que puede ofrecer numerosas oportunidades de innovación, pero siempre en la coherencia con la tradición.

En este sentido, se considera interesante integrar la *lectio magistralis* con otros instrumentos didácticos complementarios, como pueden ser los seminarios; los trabajos grupales; la búsqueda de documentación, recursos y materiales jurídicos; la realización de tipos test en aula para la autoevaluación de los conocimientos conseguidos; la realización de actividades de autoevaluación en casa; el estudio y la profundización de lecturas y materiales (artículos, sentencias, películas), con el desarrollo de comentarios críticos, mapas conceptuales y esquemas; etc.¹¹.

Efectivamente, la equilibrada utilización de estos instrumentos, integrada en el marco de la programación docente de las diferentes asignaturas, puede ofrecer importantes oportunidades formativas, dinamizando el interés y la participación del alumnado, llamado así a medirse con actividades participativas e interactivas. Sobre este último punto, es indudable que la participación activa del alumnado en las actividades didácticas constituye uno de los objetivos cruciales perseguidos por el profesorado universitario atento a la eficacia de las acciones formativas.

Así, precisamente en este sentido, se considera que -por ejemplo- la organización de seminarios y talleres transversales o el desarrollo de trabajos grupales puedan fomentar el desarrollo de un sistema de competencias, conocimientos y habilidades que sitúen a la alumna y al alumno en el centro de un proceso formativo proyectado hacia la consecución de una fundamental capacidad de razonamiento jurídico, desarrollando fundamentales habilidades transversales (las así llamadas *soft-skills*), de argumentación y pensamiento crítico-reflexivo.

De hecho, se considera extraordinariamente importante abrazar metodologías didácticas que favorezcan un «aprendizaje socrático de corte

docente en *Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Aranzadi, 2021; D.T. KAHALE CARRILLO (Dir.), *Educación 4.0: cuestiones actuales sobre la docencia universitaria*, Laborum, 2022; M.M. RODRÍGUEZ EGÍO, F.M. ORTIZ GONZÁLEZ y C.A. MEGÍAS BAS (Dirs.), *Innovación metodológica y buenas prácticas docentes en el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Tirant Lo Blanch, 2022. Cf. M.J. RODRÍGUEZ CRESPO, *Innovación docente: elemento clave en la mejora de la calidad de la enseñanza de las universidades y su repercusión en la carrera profesional del docente universitario*, en C. SÁNCHEZ-RODAS NAVARRO y E. GARRIDO PÉREZ (Dirs.), *El Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la encrucijada: retos para la disciplina laboral*, Laborum, 2016, 487-497.

¹¹ B. ANDRÉS SEGOVIA, *Nuevas técnicas de innovación docente en Derecho Administrativo a través de la "prensa online"*, en F. MIRÓ LLINARES y J.A. PÉREZ JUAN (Dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, 2017, 211-220. Sobre el papel de las mapas conceptuales, véanse: J. ALVENTOSA DEL RÍO, *Los mapas conceptuales: metodología de aprendizaje cooperativo en la enseñanza de las ciencias jurídicas*, en F. MIRÓ LLINARES y J.A. PÉREZ JUAN (Dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, 2017, 103-126; A. ORTEGA GIMÉNEZ y M.E. COBAS COBIELLA, *El grado en Derecho y los mapas conceptuales: metodología de aprendizaje cooperativo*, en F. MIRÓ LLINARES y J.A. PÉREZ JUAN (Dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, 2017, 41-58.

reflexivo»¹², en el marco de un planteamiento de «reflexividad didáctica» de las asignaturas objeto de enseñanza¹³.

Así, la integración entre manual y lecturas, materiales, casos prácticos, recursos didácticos de carácter complementario representa una extraordinaria oportunidad en términos de impacto positivo que la misma puede generar en los mecanismos de aprendizaje del alumnado, dinamizando el estudio, estimulando interés y curiosidad, favoreciendo una interacción interpersonal extremadamente importante, en la óptica de una participación activa en los procesos formativos.

Estudiar textos, lecturas y recursos complementarios de diferente naturaleza (artículos de prensa, artículos de doctrina, sentencias, etc.) puede aportar una contribución especialmente enriquecedora, proyectando el aprendizaje más allá de un nivel básico de conocimiento. Se trata, de hecho, de actividades que implican el desarrollo de capacidades particularmente valiosas, sobre todo, en un contexto histórico caracterizado por la rapidez y, a menudo, la superficialidad de las comunicaciones, como lo confirma emblemáticamente el modelo digital de la red social, centrado en la comunicación visual rápida e inmediata¹⁴.

Resulta así crucial favorecer la lectura, el estudio crítico, la profundización, el no detenerse en la superficie, el plantearse preguntas, el interrogarse y afrontar el reto de intentar elaborar posibles respuestas que resuelvan problemas y cuestiones, posiblemente en una dimensión plural y colectiva.

En este sentido, un instrumento especialmente valioso está representado por los seminarios transversales, que abrazan varios temas que forman parte del programa de las diferentes asignaturas y que, así permiten integrar la dimensión “vertical” de la profundización de cada tema objeto de explicación en clase y de estudio individual, en la óptica de despertar el interés en el alumnado, en un diseño dinámico de la enseñanza.

Igualmente, también los trabajos grupales presentan perfiles de significativo interés: compatiblemente con las dimensiones de los grupos de alumnas/os que participan en las clases, puede utilizarse esta herramienta de cara, en particular, al fomento y al desarrollo de competencias y habilidades transversales, las así llamadas *soft-skills*, entrenando el alumnado a confrontarse proficuamente con otras personas, trabajando juntas, en una lógica comunitaria indispensable en la sociedad contemporánea en general y en el mundo del trabajo en particular, desafiados por lógicas individualistas favorecidas -entre otras cosas- por la transformación digital¹⁵.

¹² F. ALEMÁN PÁEZ, *La docencia del Derecho del Trabajo y el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, en F. ALEMÁN PÁEZ (Dir.), *Materiales didácticos del Derecho del Trabajo y Políticas Sociolaborales*, Tecnos, 2018, 58.

¹³ S. WOOLGAR, *Ciencia: abriendo la caja negra*, Anthropos, 1991, 73.

¹⁴ G. DEBORD, *La sociedad del espectáculo*, Pre-Textos, 2002. Véase también S. BINI, *La dimensión colectiva de la digitalización del trabajo*, Bomarzo, 2021.

¹⁵ P. APODACA, *Estudio y trabajo en grupo*, en M. DE MIGUEL (Dir.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Alianza Editorial, 2006, 169-190. Véase C. SANZ SÁEZ, *Trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo: una experiencia docente aplicada al ámbito de la Seguridad Social*, en M.E. CUADROS GARRIDO y A. SELMA

5. SOBRE EL EQUILIBRIO ENTRE HERRAMIENTAS DIGITALES Y TRADICIONALES: UN *TRADE-OFF* NECESARIO. REFLEXIONES CONCLUSIVAS

En definitiva, en una existencia permanente conectada y, por así decirlo, “comprimida” entre las dos dimensiones del “*online*” y del “*offline*”, cada vez más desalineadas en una liquidez que desafía lenguajes, herramientas y formas de comunicar¹⁶, también en el ámbito docente hay que promover e impulsar una compenetración entre herramientas docentes heterogéneas y, en particular, entre herramientas clásicas y digitales, cultivando formas de virtuosas contaminación.

Como es sabido, con motivo de la difícil experiencia pandémica, que ha llevado consigo una significativa e impactante rarefacción de las relaciones sociales, provocada por las medidas de contención de la propagación del virus, las estrategias de digitalización en el desarrollo de la vida académica en general y en la impartición de la docencia en particular, han conocido un impulso sin precedentes¹⁷.

Y precisamente esta triste, dolorosa experiencia, de la que mucho se ha aprendido, confirma la importancia de una atenta valoración del “escenario” de referencia -totalmente presencial, semipresencial o totalmente virtual- ya que el mismo constituye el contexto en el marco del cual modular el uso de las herramientas (sobre todo digitales), de manera que se garantice la mejor combinación entre instrumentos y metodologías para la enseñanza eficaz y de calidad.

De todas formas, más allá de las específicas peculiaridades que caracterizan las diferentes situaciones y los diferentes contextos de referencia, cabe destacar la importancia de una visión metodológica que identifique la *lectio magistralis* como núcleo duro, actual y atemporal, de un sistema formativo integrado, complementado -caso por caso- a través de diferentes soluciones de aprendizaje participativo, que estimulen la dimensión interactiva, superando posibles (y frecuentes) tendencias pasivas y falta de interés en el alumnado.

De hecho, se considera oportuno abrazar un planteamiento flexible, que estudie caso por caso la posible combinación entre instrumentos digitales y “tradicionales”, en la firme convicción de que sea indispensable explorar soluciones siempre equilibradas e integradas: precisamente la búsqueda de puntos de encuentro, de equilibrio, de adaptación y flexibilidad parece fundamental, también para preservar la dimensión dialógica e interactiva que caracteriza intrínseca e institucionalmente la enseñanza universitaria.

Y es precisamente en el marco de esta visión metodológico-sistemática, que las herramientas docentes “tradicionales” no pueden sino desempeñar un papel

PENALVA (Dirs.), *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Aranzadi, 2021, 113-123.

¹⁶ Z. BAUMAN, *La vita tra reale e virtuale*, Egea, 2014. Del mismo autor, sobre el tema objeto de estudio, véase también Z. BAUMAN, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, 2008.

¹⁷ C. BLASCO JOVER, *La docencia dual como respuesta a la covid-19 y la enseñanza del Derecho del Trabajo: algunas propuestas pedagógicas para facilitar la interiorización de la disciplina en el nuevo contexto*, en M.E. CUADROS GARRIDO y A. SELMA PENALVA (Dirs.), *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Aranzadi, 2021, 55-66.

extraordinariamente central, representando insuperables instrumentos de maduración, de reflexión, de aprendizaje profundizado y pausado, de formación, que las soluciones didácticas innovadoras y digitales sólo pueden integrar y enriquecer, pero nunca sustituir.

6. BIBLIOGRAFÍA

-ALEMÁN PÁEZ FRANCISCO, “La docencia del Derecho del Trabajo y el Espacio Europeo de Enseñanza Superior”, en FRANCISCO ALEMÁN PÁEZ (Dir.), *Materiales didácticos del Derecho del Trabajo y Políticas Sociolaborales*, Tecnos, 2018, pp. 58 y ss.

-ALVENTOSA DEL RÍO JOSEFINA, “Los mapas conceptuales: metodología de aprendizaje cooperativo en la enseñanza de las ciencias jurídicas”, en FERNANDO MIRÓ LLINARES y JOSÉ ANTONIO PÉREZ JUAN (Dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, 2017, pp. 103-126.

-ANDRÉS SEGOVIA BELÉN, “Nuevas técnicas de innovación docente en Derecho Administrativo a través de la ‘prensa online’”, en FERNANDO MIRÓ LLINARES y JOSÉ ANTONIO PÉREZ JUAN (Dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, 2017, pp. 211-220.

-APODACA PEDRO, “Estudio y trabajo en grupo”, en FRANCISCO MARIO DE MIGUEL (Dir.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Alianza Editorial, 2006, pp. 169-190.

-BAUMAN ZYGMUNT, *La vita tra reale e virtuale*, Egea, 2014.

-BAUMAN ZYGMUNT, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, 2008.

-BAYLOS GRAU ANTONIO, “Anotaciones sobre los problemas de método de investigación en el derecho del trabajo y sus repercusiones en la función del jurista laboral, en *Revista Jurídica de Castilla-La Mancha*, 1991, 13, pp. 7-16.

-BEAUD OLIVIER, *Le savoir en danger. Menaces sur la liberté académique*, PUF, 2021.

-BINI STEFANO, *Innovación, Tradición, Transición. Introducción a la metodología docente en el área del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Aranzadi, 2023.

-BINI STEFANO, *La dimensión colectiva de la digitalización del trabajo*, Bomarzo, 2021.

-BLASCO JOVER CAROLINA, “La docencia dual como respuesta a la covid-19 y la enseñanza del Derecho del Trabajo: algunas propuestas pedagógicas para facilitar la interiorización de la disciplina en el nuevo contexto”, en MARÍA ELISA CUADROS GARRIDO y ALEJANDRA SELMA PENALVA (Dirs.), *Técnicas de*

innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Aranzadi, 2021, pp. 55-66.

-CABRERA BAZÁN JOSÉ, “Método jurídico y función del jurista”, en AA.VV., *Ideologías jurídicas y relaciones de trabajo*, Universidad de Sevilla, 1977.

-CASAS BAAMONDE MARÍA EMILIA, “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho”, en AA.VV., *II Jornadas Hispano-Luso-Brasileñas de Derecho del Trabajo*, IELSS, 1985, pp. 381 y ss.

-CAVERO RUBIO JOSÉ ANTONIO, VICENTE-ARCHE COLOMA PAULA, AMOROS MARTINEZ ARACELI y CARMONA PAREDES ROSARIO, “La metodología docente interdisciplinar en el grado en Derecho: una perspectiva jurídica y económica”, en FERNANDO MIRÓ LLINARES y JOSÉ ANTONIO PÉREZ JUAN (Dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, 2017, pp. 29-40.

-CREMADES GIL JUAN JOSÉ, “La metodología del Derecho entre la racionalidad formal y la teoría crítica. Discusión metodológica sobre la base del Derecho del Trabajo”, en AA.VV., *El Derecho del Trabajo ante el cambio social y político*, Universidad de Zaragoza, 1976, pp. 19 y ss.

-CRUZ VILLALÓN JESÚS, *La metodología de la investigación en el Derecho del trabajo*, en *Temas Laborales*, 2015, 132, pp. 73-121.

-CUADROS GARRIDO MARÍA ELISA y SELMA PENALVA ALEJANDRA (Dirs.), *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Aranzadi, 2021.

-DEBORD GUY, *La sociedad del espectáculo*, Pre-Textos, 2002.

-GALÁN GARCÍA AGUSTÍN, “La enseñanza de las relaciones laborales en España, de la homogeneidad a la diversidad”, en *Trabajo: Revista iberoamericana de relaciones laborales*, 1996, 2, pp. 191-200.

-GOERLICH PESET JOSÉ MARÍA, “Consideraciones sobre el método en el Derecho del Trabajo”, en *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*, 1997, 2, pp. 129-148.

-HUERTAS BARTOLOME TEBELIA, “La enseñanza del Derecho del Trabajo en facultades no jurídicas”, en *Revista de Trabajo y Seguridad Social*, 1991, 3, pp. 163-168.

-IHERING RUDOLF, *Bromas y veras en la jurisprudencia. Un regalo de navidad para los lectores de obras jurídicas*, Ediciones Jurídicas Europa-América, 1974.

-KAHALE CARRILLO DJAMIL TONY (Dir.), *Educación 4.0: cuestiones actuales sobre la docencia universitaria*, Laborum, 2022.

- LEYS SIMON, *Le studio de l'inutilité*, Flammarion, 2012.
- ORDINE NUCCIO, *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*, Acantilado, 2013.
- ORTEGA GIMÉNEZ ALFONSO y COBAS COBIELLA MARÍA ELENA, “El grado en Derecho y los mapas conceptuales: metodología de aprendizaje cooperativo”, en F. MIRÓ LLINARES y J.A. PÉREZ JUAN (Dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, 2017, pp. 41-58.
- RODRÍGUEZ CRESPO MARÍA JOSÉ, “Innovación docente: elemento clave en la mejora de la calidad de la enseñanza de las universidades y su repercusión en la carrera profesional del docente universitario”, en CRISTINA SÁNCHEZ-RODAS NAVARRO y EVA GARRIDO PÉREZ (Dirs.), *El Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la encrucijada: retos para la disciplina laboral*, Laborum, 2016, pp. 487-497.
- RODRÍGUEZ DE LA BORBOLLA JOSÉ, “Algunas reflexiones sobre la metodología de investigación del Derecho del Trabajo”, en *Temas Laborales*, 1994, 31, pp. 19-38.
- RODRÍGUEZ EGÍO MARÍA MONSERRATE, ORTIZ GONZÁLEZ FRANCISCO MIGUEL y MEGÍAS BAS ANTONIO (Dirs.), *Innovación metodológica y buenas prácticas docentes en el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Tirant Lo Blanch, 2022.
- SANGUINETI RAYMOND WILFREDO, *El desafío de enseñar Derecho del Trabajo en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, Ratio Legis, 2012.
- SANGUINETI RAYMOND WILFREDO, “Reflexiones sobre el papel de la enseñanza del Derecho del Trabajo en los planes de estudios de la Diplomatura en Relaciones Laborales”, en AA.VV., *Congreso de Castilla y León sobre Relaciones Laborales*, Lex Nova, 1999, pp. 861-883.
- SANZ SÁEZ CONCEPCIÓN, “Trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo: una experiencia docente aplicada al ámbito de la Seguridad Social”, en MARÍA ELISA CUADROS GARRIDO y ALEJANDRA SELMA PENALVA (Dirs.), *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Aranzadi, 2021, pp. 113-123.
- SEIN-ECHALUCE MARÍA LUISA, FIDALGO-BLANCO ÁNGEL y ALVES GUSTAVO, “Technology behaviors in education innovation”, in *Computers in Human Behavior*, 2016, 72, pp. 596-598.
- SEMPERE NAVARRO ANTONIO VICENTE y FERRANDO GARCÍA FRANCISCO, “Sobre la docencia desde el área de conocimiento del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la diplomatura en Relaciones Laborales”, en AGUSTÍN GALÁN GARCÍA (Coord.), *La enseñanza en Relaciones Laborales*, Universidad de Huelva, 1998, pp. 23 y ss.
- WOOLGAR STEVE, *Ciencia: abriendo la caja negra*, Anthropos, 1991.

VOLVAMOS AL ESTUDIO BÁSICO

PEDRO BRUFAO CURIEL, Pedro
Profesor Titular de Derecho Administrativo
Universidad de Extremadura
pbrufao@unex.es

Cómo citar/Citation

Brufao Curiel, Pedro (2024)
Volvamos al estudio básico
Docencia y Derecho, n.º 24, págs. 64-70.

RESUMEN:

A lo largo de varias décadas de enseñanza de Derecho Administrativo se aprecia una creciente dificultad en que los alumnos abandonen las aulas con unos conocimientos consolidados de las cuestiones principales de cada asignatura. La sobreabundancia de normas aplicables y un reglamentismo casi imposible de abarcar nos aboca a una vuelta al estudio riguroso de los principios básicos que consoliden los conocimientos de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza, Derecho Administrativo, metodología.

BACK TO BASIC STUDY

ABSTRACT: Over several decades of teaching Administrative Law, there has been an increasing difficulty for students to leave the classroom with a consolidated knowledge of the main issues of each subject. The overabundance of applicable rules and a regulation that is almost impossible to cover leads us to a return to the rigorous study of the basic principles that consolidate the knowledge of the students.

KEYWORDS: Teaching, Administrative Law, methodology.

Fecha de recepción: 18-11-2024

Fecha de aceptación: 20-12-2024

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN. 2. PRESUPUESTOS DE PARTIDA. 3. ELEMENTOS QUE REFORZAR EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO. 4. CONCLUSIONES. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN

Es ampliamente conocido el problema de la asimilación de conceptos básicos en el aprendizaje de cualquier rama del conocimiento. En el caso del Derecho se ha pasado en pocos años, aunque todavía continúa, de una enseñanza memorística, propia incluso de métodos obsoletos de oposiciones a diversos empleos públicos de juristas, a la mera exposición de conceptos e instituciones sin que se sepa muy bien a qué fines sirven. Por ejemplo, se puede llegar a exigir incluso con mucho detalle una larga serie de figuras jurídicas, pero sin que se llegue a mostrar qué utilidad poseen unas frente a otras en un supuesto concreto, incluso en algunos momentos la alternativa de no hacer nada, ya que no todos son problemas jurídicos, pese a lo cual no se cuenta con ejemplos de situaciones óptimas que aconsejen a un futuro operador jurídico dejar las cosas como están. Lo dicho sin salir del más puro positivismo jurídico, que solo atiende a la norma publicada.

Empleando un símil, a los alumnos se les puede enseñar una amplia panoplia de herramientas, con todo detalle, incluso bajo innumerables clasificaciones¹, pero sin que lleven a saber cuál es la mejor, para qué sirve cada una y cómo se emplean, si habláramos de un taller mecánico. De este modo, relativa utilidad posee la descripción de figuras e instituciones jurídicas si apenas salimos del qué sin llegar al porqué, el para qué, el cómo, el cuándo, el quién y el dónde, imprescindibles para la formación de todo jurista.

En todo caso y, por otra parte, existe un cierto hartazgo en cuanto a las novedades pedagógicas, que quedan obsoletas a marchas forzadas y que se suceden a un ritmo galopante², ensayándose mil y una técnicas como alternativas a ese

¹ En palabras de Miguel de Unamuno, un crítico de la vieja enseñanza: “Y para nuestros pedagogos, lo más importante parece ser a qué clase, a qué género, a qué especie pertenece algo. El problema del conocimiento parece reducirse para ellos como para Spencer –este hombre fundamentalmente afilosófico– se reducía a una cuestión de clasificación”. “¡La clasificación! He aquí la monomanía... La cuestión es clasificar, aunque luego esa clasificación no sirva para maldita de Dios la cosa. ¡Clasificar por clasificar! No han salido de la Escolástica. Diríase que, como aquel personaje de mi novela Amor y pedagogía, creen que el fin de la ciencia es catalogar el universo para devolvérselo a Dios en orden, o bien que conocer es clasificar, como creía aquel formidable Spencer, uno de los últimos escolásticos y también pedagogo”. Palabras recogidas en la introducción en DE UNAMUNO, Miguel; *Amor y pedagogía*, Madrid, Alianza Editorial, 1997, pág. 9.

² PEMÁN GAVÍN, Juan M.; “Reflexiones en torno a la docencia universitaria. La visión de un administrativista sénior”, *Revista Aragonesa de Administración Pública*, núm. 59, 2022, pág. 50.

rancio escolasticismo que se ha demostrado también inútil, que en ocasiones reducen los materiales a la mínima expresión, cuyo conocimiento se reduce aún más, tratando a los universitarios como si de alumnos de primaria se tratase. Como fin último, trato de reducir la distancia entre el Derecho normado y el Derecho practicado y fortalecer su sinapsis, siguiendo la famosa distinción del añorado Prof. Alejandro Nieto³.

En consecuencia, entre esos dos extremos propongo que se concentre el esfuerzo de los profesores y alumnos en las características principales de cada figura jurídica, con sus límites frente a otras, sus alternativas ilustrándolas con ejemplos sencillos y claros.

En las siguientes líneas expondré con mayor detalle las propuestas esbozadas en esta introducción.

2. PRESUPUESTOS DE PARTIDA

No se puede debatir nada ni abundar en su comprensión sin algunos conocimientos previos. Con este fin, indico a los alumnos, con una semana de antelación, qué materiales han de leer. De este modo ya pueden contar con algún conocimiento para su participación activa ante las interpelaciones que de forma continua hago en el aula.

De lo contrario, se permanece en la actitud pasiva del alumno frente a las explicaciones del profesor, oyendo nuevos conceptos y figuras cuyo desconocimiento puede bloquear en general cualquier intervención. Un incentivo para su concreción es el sistema de evaluación continua, donde aparecerán reflejadas las intervenciones de cada cual.

Dependiendo de la materia (parte general, bienes públicos, contratos del sector público, empleo público, urbanismo, etc.) y del tipo de alumnos (difiere mucho de los alumnos propios de Derecho respecto de grados de otras carreras no jurídicas donde se imparten estas materias), se profundiza de diversa manera en la enseñanza y en la exigencia oportunas y adecuando el enfoque según se trate, por ejemplo, de un estudiante de Ciencias del Deporte u otro que estudie Derecho sin más y tenga que hacer frente al estudio de los bienes demaniales, que conlleva incluso el análisis de expedientes reales que pueden incluir la plasmación de derechos con planos y mapas, algo que desconcierta a más de uno.

3. ELEMENTOS QUE REFORZAR EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

En primer lugar, hay que partir de qué es la figura o institución concreta. En el mundo jurídico no es raro hallar palabras o conceptos que cuentan con un significado muy diferente en el lenguaje ordinario y que además sufre mutaciones a lo largo del tiempo, dentro, incluso, de los límites jurídicos. No son pocos los problemas, como es conocido, de la mera delimitación entre conceptos jurídicos y, por ende, incluso, de la jurisdicción y la Administración competentes, o la mera huida del Derecho Administrativo

³ NIETO, Alejandro; *Crítica de la razón jurídica*, Madrid, Trotta, 2007, pág. 13.

Por tanto, hay que centrarse al principio en la descripción de qué es un reglamento, un acto administrativo, un empleado público, una concesión demanial o una concesión de obra pública. Dado que el alumno ha contado con varios días de antelación para atisbar su contenido, se facilita así su comprensión. Todo lo dicho se acompaña de la búsqueda oportuna de legislación y jurisprudencia aplicable al caso.

En segundo lugar, suelo proseguir con el porqué de cada figura: cuál es su origen y por qué ha llegado a nuestros días. El Derecho, entiendo, es un fenómeno histórico y se cuenta en España con determinadas instituciones jurídicas que podrían no existir o hacerlo con unas características diferentes hoy en día. Para su mejor comprensión hace falta que el alumno posea un cierto interés cultural y un apetito por emprender tareas que exijan un cierto rigor cultural, cuestiones que solo se logran satisfacer en un porcentaje pequeño de ellos: un reto más para el profesor. Con esto último, contamos con el cómo, es decir, cuál es el modo en que se desarrolla una figura o un concepto jurídico y su aplicación en la práctica, lo que incluye explicar las cuestiones procedimentales y competenciales, entre otras.

En cuarto lugar, el cuándo es muy importante, puesto que los efectos del Derecho transitorio y la permanente modificación de una legislación motorizada ocasiona que los alumnos tengan que estar muy atentos a los cambios normativos.

En cuanto el quién y el dónde, en quinto lugar, se trata de aplicar estas cuestiones a las importantes premisas de la autoridad competente y la nulidad eventual del acto administrativo o de la oportuna disposición por carecer de competencias en la materia, lo que sirve para mostrar las estructuras administrativas y las competencias de las Administraciones territoriales, máxime si concurren competencias sectoriales distintas sobre el mismo territorio y materia.

Con todos estos elementos, los alumnos ya pueden contar con los miembros necesarios para afrontar un caso, analizar un expediente o interpretar y emplear debidamente la jurisprudencia. La *quaestio iuris* es el pilar sobre el que se sustentan todas las derivadas que pueden acompañar el caso, de ahí que haya que subrayar la necesidad de su delimitación para que los estudiantes sepan aplicar el oportuno régimen jurídico con corrección. Como es obvio, los alumnos pueden confundirse al principio a la hora de distinguir con propiedad qué problema se les presenta, máxime si los datos que se les ofrecen no delimitan bien qué se tiene entre manos, de ahí que se refuerce la idea de contar con los conocimientos básicos imprescindibles.

Uno de los riesgos de la enseñanza actual es el exceso de información, que más bien la complica, y su fácil acceso. Así, para evitar o reducir estos riesgos de que el alumno simplemente pergeñe una amalgama de cuestiones inconexas, cuenta con las cuestiones principales ya expuestas para afrontar el estudio de un caso concreto. Otro de los riesgos, si se trabaja por parejas o más alumnos, es que, como es normal, el trabajo se distribuya entre ellos por mor de un mal sentido del compañerismo, razón por la cual prefiero que expongan y debatan de forma individual. Y siempre de forma oral, lo que fomenta la asistencia a las aulas, con el apoyo documental que prefieran, pues las herramientas informáticas contribuyen a un falseamiento del esfuerzo realizado por cada alumno, cuando no directamente al plagio. Todo jurista ha de saber exponer con sencillez, brevedad, rigor y claridad la tarea que se le encarga.

Uno de los incentivos para mejorar la docencia se basa en el uso de las noticias de prensa o de un hecho conocido singularmente, para que así analicen⁴, comprendan y sepan exponer las consecuencias jurídicas de lo que se les presenta. Los alumnos agradecen por lo general acudir a problemas reales y concretos, huyendo de abstracciones. También es muy interesante asignar a alumnos diferentes la postura a favor y la contraria en un caso concreto, valorando aquello que les favorece y dejando a un lado lo que les pueda perjudicar, pues es lo que todo operador jurídico, en definitiva, tendrá que saber aplicar en un futuro.

4. CONCLUSIONES

La propuesta que aquí se recoge es el resultado de varios años de docencia en múltiples asignaturas y grados donde imparto Derecho Administrativo, ante alumnos de muy diversos bagajes culturales e intereses, como es normal.

En mi opinión, entiendo que tan pernicioso es quedar inmovilizado en una enseñanza memorística que se aleja de la comprensión cabal del Derecho que no sirva prácticamente para nada, como abrazar sin espíritu crítico cierto papanatismo tecnológico y pedagógico que ha causado estragos en la enseñanza primaria y secundaria, cuyo único fin sea cubrir el expediente curso tras curso y lograr unas buenas referencias en las evaluaciones que los alumnos hacen de los profesores, reduciendo al mínimo el esfuerzo que conlleva unos resultados académicos aceptables.

Por mi experiencia, con el estudio previo del ordenamiento y su aplicación a casos concretos, distinguiendo los elementos principales que los hacen característicos, se ofrece a los alumnos y se consigue en general que incorporen a su acervo de conocimientos jurídicos la materia de cada asignatura.

Tampoco es recomendable caer en rigideces metodológicas, sino que hay que adecuar estos instrumentos a cada momento y tipo de alumnado, incluso teniendo en cuenta circunstancias personales, pues suelen variar mucho las circunstancias.

Como puede entenderse con facilidad, estas propuestas son de mejor y fácil aplicación en grupos con pocos alumnos y sobre todo si se trata de los últimos cursos, ya que tanto la madurez que otorga el paso de los años como el seguimiento de cada uno de los alumnos se facilitan en grado sumo. Estos son ya imponderables en los que el profesor tiene poco o ningún margen de actuación.

BIBLIOGRAFÍA.

-ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Elsa Marina; “La enseñanza del Derecho Administrativo a través de las noticias de prensa. Una experiencia innovadora de aprendizaje”, *Medios de comunicación y docencia en Derecho*, Granada, Comares, 2021, pp. 41-56.

⁴ ÁLVAREZ GONZÁLEZ, E. M; “La enseñanza del Derecho Administrativo a través de las noticias de prensa. Una experiencia innovadora de aprendizaje”, *Medios de comunicación y docencia en Derecho*, Granada, Comares, 2021, pp. 41-56

-DE UNAMUNO, Miguel; *Amor y pedagogía*, Madrid, Alianza Editorial, 1997, 201 pp.

-NIETO, Alejandro; *Crítica de la razón jurídica*, Madrid, Trotta, 2007, 248 pp.

-PEMÁN GAVÍN, JUAN M.^a; “Reflexiones en torno a la docencia universitaria. La visión de un administrativista sénior”, *Revista Aragonesa de Administración Pública*, núm. 59, 2022, pp. 13-73.

LAS NOTICIAS COMO RECURSO DOCENTE PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO ADMINISTRATIVO EN GRADOS NO JURÍDICOS

CASTRO LÓPEZ, M.^a del Pilar

Profesora Sustituta Interina de Derecho Administrativo

Universidad de Málaga

mdcastro@uma.es

Cómo citar/Citation

Castro López, M.^a del Pilar (2024).

Las noticias como recurso docente para el aprendizaje del
Derecho Administrativo en Grados no jurídicos.

Docencia y Derecho, n.º 24, págs. 71-88.

RESUMEN:

Este trabajo tiene por objeto dar cuenta de una experiencia docente llevada a cabo, como parte de un proyecto de innovación educativa, en la asignatura Derecho Audiovisual del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Málaga durante el curso 2022/23, centrada en la utilización de noticias aparecidas en los medios de comunicación como recurso didáctico que facilite el conocimiento y comprensión a nivel básico de conceptos e instituciones jurídicas del Derecho Administrativo por parte de los estudiantes de un Grado no jurídico.

Con esta experiencia se ha pretendido amenizar las clases para hacerlas más atractivas y asequibles a alumnos normalmente desmotivados hacia las asignaturas jurídicas, fomentar la participación activa de los estudiantes en el aprendizaje, mediante una evaluación que valore su trabajo e implicación en la asignatura, además de visibilizar la proyección social de las instituciones jurídico-administrativas, a fin de que los alumnos perciban la conexión de lo que aprenden con el mundo real.

PALABRAS CLAVE: noticias, Grados no jurídicos, introducción al Derecho Administrativo, motivación alumnado

NEWS AS A TEACHING RESOURCE FOR LEARNING ADMINISTRATIVE LAW IN NON- LEGAL DEGREES

ABSTRACT:

The purpose of this work is to report on a teaching experience carried out, as part of an educational innovation project, in the Audiovisual Law subject of the Degree in Audiovisual Communication at the University of Malaga during the 2022/23 academic year, focused on the use of news appearing in the media as a teaching resource that facilitates the knowledge and understanding at a basic level of legal concepts and institutions of Administrative Law by students of a non-legal Degree.

The aim of this experience was to liven up classes to make them more attractive and accessible to students who are normally unmotivated towards legal subjects, to encourage the active participation of students in learning, through an evaluation that assesses their work and involvement in the subject, in addition to making visible the social projection of legal-administrative institutions, so that students perceive the connection of what they learn with the real world.

KEYWORDS: news, Non-legal degrees, introduction to administrative law, student motivation

Fecha de recepción: 17-12-2024

Fecha de aceptación: 20-12-2024

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN. 2. LAS DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO EN ESTUDIOS NO JURIDICOS. 3. EL USO DE NOTICIAS COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO. 4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA ASIGNATURA DERECHO AUDIOVISUAL. 4.1 Metodologías utilizadas. 4.2. Evaluación. 4.3. Resultados. 5. BIBLIOGRAFÍA. 6. ANEXO.

1. INTRODUCCIÓN

Como es de sobra conocido, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha traído consigo la sustitución del modelo tradicional de enseñanza universitaria, consistente en la transmisión de conocimientos por el profesor a un alumnado que los recibía de forma pasiva y acrítica, por nuevas formas de docencia centradas en la adquisición por los estudiantes de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan dar respuesta de modo satisfactorio a tareas o problemas de la vida cotidiana y profesional, las llamadas “competencias”¹. Además, esa nueva docencia se basa en metodologías activas de aprendizaje, que ponen el foco en la construcción del conocimiento por parte del alumno en lugar de en la enseñanza por parte del docente, convirtiendo así al primero en el protagonista en la construcción de sus aprendizajes y no en un mero receptor pasivo de información².

El modelo tradicional estaba especialmente arraigado en el ámbito de las ciencias jurídicas, cuya enseñanza se realizaba de forma prácticamente exclusiva mediante clases magistrales, en las que el profesor, con el apoyo de un manual de referencia, aportaba unos conocimientos teóricos definitivos, normalmente desvinculados de la práctica, evaluando la adquisición memorística de esos conocimientos por los alumnos, que asumían los contenidos sin cuestionarlos, limitándose a tomar apuntes y, a lo sumo, a formular preguntas en clase.

¹ Una aproximación conceptual al término competencia, analizando su utilización en el ámbito académico en Riesco González, M., “El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje”, *Tendencias Pedagógicas*, 13, 2015, pp. 79-106. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1892> [consultado 27 de noviembre de 2024].

² Estas metodologías se basan en las ideas del constructivismo, teoría que se propone responsabilizar al alumno de su propio aprendizaje a través de la experiencia con el fin de optimizar su rendimiento. Sobre el particular véase Romero-Castillo, J., “Aportaciones de la neuropsicología al constructivismo como base de las metodologías activas de aprendizaje”, pp. 13-32, en Caro Gandara, R. (Dir.), Salas Porras, M. y Vigo Serralvo, F. (Coords.), *El valor de la justicia en las metodologías activas de aprendizaje*, Ed. Laborum, S. L., Murcia, 2022.

En la actualidad este panorama ha cambiado por completo, pudiendo afirmarse sin temor a equivocarnos que la mayoría de los profesores universitarios, incluyendo, por supuesto, los profesores de Derecho intentamos innovar en nuestra docencia con el objetivo de lograr un aprendizaje adecuado de nuestros estudiantes. Prueba de ello es que la puesta en práctica y el análisis de experiencias docentes innovadoras no han dejado de crecer durante los últimos años³.

Aun así, la innovación educativa y las nuevas metodologías docentes continúan siendo un reto para el profesorado universitario, que requiere no solo de una especial sensibilización, sino también de otros elementos como una formación específica y continuada, dedicación, tiempo..., de los que no siempre se dispone de forma suficiente. A ello ha de sumarse el hecho de que a veces la innovación no resulta una tarea muy gratificante, pues los esfuerzos no se ven compensados con mejores resultados.

Uno de los principales problemas con el que nos enfrentamos los profesores universitarios a la hora de afrontar ese reto es el de la elección de las metodologías de enseñanza/aprendizaje⁴, cómo organizarlas y llevarlas a cabo en el desarrollo de nuestra actividad docente. En este punto conviene señalar que no existen fórmulas mágicas y que no siempre las soluciones más innovadoras son las más adecuadas. Buen ejemplo de ello es la aplicación de herramientas tecnológicas a la docencia⁵, consideradas en ocasiones como una auténtica panacea para mejorar la calidad de la enseñanza, olvidando que las tecnologías en la educación son solo un medio para conseguir objetivos y no un fin en sí mismo.

Por ello, cualquier experiencia de innovación educativa debe ser planeada de forma sistemática y rigurosa, teniendo muy claro cuál es su objeto, esto es, la materia sobre la que versará, a quién se dirige, los resultados que se esperan obtener y los recursos necesarios para implementarla. Solo así podremos diseñar experiencias y actividades de aprendizaje coherentes y guiar satisfactoriamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Bajo estas premisas, en el desarrollo de nuestra actividad docente en la asignatura Derecho Audiovisual del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Málaga (curso 2022/23, grupo B), decidimos poner en marcha una experiencia de innovación centrada en la utilización de noticias para facilitar el conocimiento y comprensión a nivel básico de conceptos e instituciones jurídicas

³ A este respecto, ha de destacarse la existencia de numerosas publicaciones periódicas sobre innovación educativa y metodologías docentes, que han contribuido a crear una red de conocimiento compartida, en concreto, en el ámbito de la enseñanza universitaria de las ciencias jurídicas cabe citar *Docencia y Derecho*, editada por la Universidad de Córdoba, *Revista de educación y derecho*, editada por la Universidad de Barcelona o la *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, editada por la Universidad de Málaga.

⁴ Una exposición de los distintos tipos de metodologías de enseñanza en Fernández March, A., "Metodologías activas para la formación de competencias", *Educatio siglo XXI*, 24, 2006, pp. 44 y ss. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1892> [consultado 27 de noviembre de 2024].

⁵ La bibliografía sobre el uso de las TIC en la enseñanza y, específicamente, en la enseñanza universitaria es abundantísima. Una buena síntesis de las distintas herramientas tecnológicas de las que puede servirse el profesorado universitario en el desempeño de su labor docente puede encontrarse en Laro González, E., "Innovar enseñando: la educación del futuro. Las TICs como factor motivador en la enseñanza", *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 21, 2020, pp. 11-23. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.24310/REJIE.2020.v0i21.7530> [consultado 27 de noviembre de 2024].

del Derecho Administrativo. La exposición de esta experiencia constituye el objeto del presente trabajo y se enmarca en el *PIE22-194 El Derecho Administrativo a través de los medios de comunicación como herramienta pedagógica* (Universidad de Málaga)⁶.

Pero, antes de dar cuenta de la experiencia docente en sí, y con el fin de contextualizarla debidamente, queremos hacer unas brevísimas consideraciones sobre la materia objeto de ésta, la enseñanza de una disciplina jurídica en una titulación no jurídica, y sobre el empleo de las noticias como recursos para la enseñanza/aprendizaje del Derecho.

2. LAS DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO EN ESTUDIOS NO JURIDICOS

Como venimos diciendo, en nuestro caso, la experiencia docente se realizó en el marco de una asignatura jurídica impartida en una titulación no jurídica, la asignatura Derecho Audiovisual del Grado en Comunicación Audiovisual de la UMA, en cuya programación se incluyen conocimientos básicos sobre el Derecho en general y el Derecho Administrativo en particular, en tanto que presupuesto ineludible para el estudio del régimen jurídico de la comunicación audiovisual, objeto específico de dicha asignatura.

La presencia de asignaturas de Derecho y, en concreto, de Derecho Administrativo en titulaciones universitarias no jurídicas, habitual incluso antes de la implantación de los Grados, plantea, como es sabido, un importante reto para el profesor⁷. Nos encontramos con un estudiantado con escasos, por no decir nulos, conocimientos jurídicos previos, que suele tener serias dificultades para el manejo de categorías y términos jurídicos y, más específicamente, jurídico-administrativos, pese a la incuestionable relevancia que éstos tienen no solo para su desempeño profesional, sino en su vida cotidiana como ciudadanos. De este modo, no es de extrañar que buena parte de los estudiantes de los Grados no jurídicos muestren desinterés y rechazo hacia las asignaturas jurídicas.

Así sucede con la asignatura Derecho Audiovisual del Grado en Comunicación Audiovisual, que, según se refleja en las “encuestas de opinión del alumnado sobre la actuación docente del profesorado” realizadas en cursos anteriores al que fue puesta en práctica esta experiencia docente, suele ser percibida

⁶ El PIE22-194 se propone la utilización de noticias publicadas en los distintos medios de comunicación como recursos de enseñanza-aprendizaje del Derecho Administrativo para la puesta en práctica de un método que permita a los estudiantes de distintos Grados (jurídicos y no jurídicos) la adquisición de los conocimientos y habilidades específicas para la consulta, manejo e interpretación de las fuentes de información y documentación jurídicas pertinentes a su ámbito de estudio, poniendo tales conocimientos en conexión con los principios y valores constitucionales y con el contexto social.

⁷ Las dificultades y retos que plantean la enseñanza del Derecho en titulaciones no jurídicas han sido sobradamente analizadas por la doctrina. Por todos, véase Montoya Medina, D. et al., “La docencia y la evaluación del Derecho en las enseñanzas oficiales de Grado de perfil no jurídico”, pp. 1503 y ss., en Roig-Vila, R.; Blasco Mira, J. E.; Lledó Carreres, A. y Pellín Buades, N. (Coords.), *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones*, Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Alicante, 2016. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/10045/60395> [consultado 27 de noviembre de 2024].

como “muy difícil” y ajena a los intereses de los estudiantes como futuros profesionales del sector audiovisual, sobre todo, en comparación con otras asignaturas más propias de su titulación, percepción corroborada por el elevado número de suspensos registrados⁸.

Resulta, pues, totalmente necesario hacer más atractivas las asignaturas jurídicas a este tipo de alumnado, despertando su curiosidad e interés por la materia, mediante la incorporación de nuevas metodologías docentes distintas a las empleadas tradicionalmente, en las que el estudiante tenga un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior no significa en modo alguno renunciar a las clases teóricas, por el contrario, la exposición y explicación de los contenidos docentes por parte del profesor es, a nuestro juicio, indispensable para que estos estudiantes puedan conocer y comprender los fundamentos básicos de cualquier disciplina jurídica. Será preciso, eso sí, presentar y explicar esos contenidos de otro modo, distinto a la tradicional clase magistral, para que estos alumnos tengan un primer acercamiento “positivo” a la materia jurídica de que se trate.

Por lo demás, el docente en Derecho no puede perder de vista que no está formando a futuros juristas, sino a futuros profesionales de otros sectores, que han de adquirir unos conocimientos jurídicos a nivel básico para complementar su formación técnica. En cualquier caso, se pretende integrar cabalmente estos contenidos jurídicos y no solo exponerlos como un complemento más o menos forzado en la asignatura, a fin de que los alumnos valoren su utilidad para su desempeño profesional.

3. EL USO DE NOTICIAS COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

Una buena forma de que los estudiantes puedan conocer y comprender los fundamentos básicos de una disciplina jurídica y visualicen su aplicación práctica, huyendo de dogmatismos, es el recurso a ejemplos prácticos que ilustren las exposiciones teóricas y sirvan asimismo de base para el diseño de las actividades evaluables a realizar por los alumnos.

El Derecho no se entiende sin realidad social y los medios de comunicación son, sin duda, un instrumento imprescindible para acercarnos y comprender esa realidad. Aprovechando la plasmación que determinadas instituciones y/o conceptos jurídicos tienen en las noticias, éstas pueden ser utilizadas como herramientas para plantear a los alumnos situaciones didácticas formativas que les permitan, además de profundizar y reforzar los conocimientos teóricos adquiridos, desarrollar las habilidades y competencias propias de la materia de que se trate⁹.

⁸ En el curso 2020/21, de un total de 65 alumnos matriculados en el grupo B, un tercio (22) no superaron la asignatura; en el siguiente curso la situación empeoró significativamente, pues de un total de 73 alumnos, un 58,9 % no superaron la asignatura.

⁹ Pese a ello, como señala Álvarez González, a diferencia de lo que sucede con otros recursos similares como el cine o la literatura, la utilización de los medios de comunicación como recurso educativo en la enseñanza universitaria no ha sido objeto de especial atención doctrinal, como sí lo ha sido en la educación no universitaria, cuyos planteamientos son perfectamente aplicables al ámbito universitario: Álvarez González, E. M. “Noticias de prensa, otros medios de información y docencia en Derecho”, pp. 3-4, en Álvarez González, E. M. (Dir.), *Medios de comunicación y*

Por lo que al Derecho Administrativo se refiere, la presencia de las Administraciones Públicas en los medios de comunicación, en las noticias, es una constante, ya que su actuación en los más diversos ámbitos y modalidades es en sí misma una fuente inagotable de noticias. Las noticias se presentan, por tanto, como un buen recurso para “ejemplificar” la enseñanza del Derecho Administrativo, posibilitando implementar procesos de aprendizaje contextualizados a la realidad del mundo en que vivimos, de manera que los alumnos perciban la conexión de lo que aprenden con el mundo real.

La utilización de los contenidos informativos como herramientas docentes para la enseñanza del Derecho Administrativo¹⁰ puede adoptar diversas formas, a saber, utilización de noticias por el profesor como elemento ilustrador del contenido docente durante las clases magistrales, permitiendo al estudiantado la posibilidad de aportar otras noticias con carácter complementario y, en su caso, evaluable; las noticias como base de debates o para el planteamiento de casos prácticos; comentarios de noticias en foros virtuales, etc.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA ASIGNATURA DERECHO AUDIOVISUAL

Como hemos dicho, a la hora de implementar una experiencia de innovación educativa ha de tenerse muy en cuenta el estudiantado a la que va dirigida. Por ello, al inicio del curso, pusimos a disposición de los alumnos en el campus virtual un sencillo cuestionario anónimo para determinar su relación con las noticias y la actualidad informativa, cuestionario que reproducimos a continuación:

- 1) *En una escala del 0 (ninguno) al 5 (muy alto), ¿cuál diría que es su grado de seguimiento de la actualidad informativa?*
- 2) *En una escala de 0 (nunca) al 5 (únicamente), ¿cuánto utiliza las redes sociales (Twitter, Instagram, Facebook, Youtube...) para informarse?*
- 3) *En una escala del 0 (nunca) al 5 (habitualmente), ¿con qué frecuencia consume información a través de radio, televisión o prensa (medios tradicionales)?*
- 4) *En una escala del 0 (nada) al 5 (completamente), ¿cuándo escucha, ve o lee una noticia es capaz de diferenciar la opinión en el mensaje de los hechos acontecidos y reconocer las cuestiones jurídicas que se relacionan en la noticia?*
- 5) *En una escala del 0 (no me parece en absoluto interesante) al 5 (me parece muy interesante), ¿le parece interesante la propuesta de vincular el estudio del Derecho Administrativo a la actualidad informativa?*

Se registraron 53 respuestas, con los siguientes resultados:

docencia en Derecho. En especial, el tratamiento de la covid-19 en los medios de comunicación, Editorial Comares, Granada, 2021.

¹⁰ Sobre la utilización de los medios de comunicación como recurso educativo en la enseñanza universitaria del Derecho véanse los diversos trabajos incluidos en Álvarez González, E. M. (Dir.), *Medios de comunicación y docencia en Derecho. En especial, el tratamiento de la covid-19 en los medios de comunicación*, op. cit.

- Solo algo más de la mitad de los alumnos (52,3%) manifestaron seguir la actualidad informativa (puntuación de 3 a 5).
- La gran mayoría de los estudiantes (76,8%) utiliza habitualmente las redes sociales para informarse (puntuación de 3 a 5) y un buen porcentaje (32,2%) se informa exclusivamente a través de estas. Menos de la mitad (46%) se informa habitualmente (puntuación de 3 a 5) a través de los medios de comunicación tradicionales, ascendiendo, en cambio, a un 40% el porcentaje de los que nunca o casi nunca se informan a través de dichos medios (puntuación de 0 a 1).
- Una gran mayoría (76%) se considera capaz (puntuación de 3 a 5) de diferenciar en el mensaje informativo la opinión de los hechos y reconocer las cuestiones jurídicas que pueden suscitarse en una noticia.
- Por último, una holgada mayoría (79,3%) estimó que sería interesante (puntuación de 3 a 5) vincular el estudio del Derecho Administrativo a la actualidad informativa.

4.1. Metodologías utilizadas

En el desarrollo de nuestra actividad docente en la asignatura Derecho Audiovisual recurrimos a diversas metodologías que tienen como nexo común el uso de las noticias como herramientas pedagógicas, con las que hemos pretendido despertar el interés de nuestros estudiantes, motivarlos y, en definitiva, mejorar su aprendizaje, así como sus resultados académicos.

La utilización de metodologías activas de aprendizaje en nuestra práctica docente, pero sin renunciar a la enseñanza teórica en clases magistrales, pues, como ya hemos dicho, entendemos que en el caso de estudiantes de titulaciones no jurídicas éstas resultan especialmente necesarias para introducirlos y familiarizarlos con los conceptos e instituciones jurídicas. Para conseguir que los alumnos tuviesen un primer acercamiento a la materia, llamémosle estimulante, recurrimos a las noticias como elemento ilustrador del contenido docente, seleccionando informaciones publicadas no solo en los medios de comunicación social tradicionales (prensa escrita o digital, radio, televisión), sino también en redes sociales (X-antes Twitter-, Youtube, Instagram...), que fuesen, en la medida de lo posible, de actualidad para captar así de forma más eficaz la atención del estudiante. No obstante, en la selección de noticias hemos considerado conveniente huir de temas excesivamente polémicos para evitar caer en debates que hicieran perder el hilo conductor de las explicaciones. Estas noticias se han subido al campus virtual junto a los esquemas de los temas correspondientes que, en formato power point, utilizamos como apoyo de nuestra docencia.

Asimismo, utilizando la herramienta foros del campus virtual se ha ofrecido al estudiantado la posibilidad de aportar otras noticias vinculadas con los distintos contenidos del programa, que podían ser comentadas por el resto de los compañeros. El profesor se reserva el papel de moderador de estos foros, haciendo, cuando se ha estimado necesario, los pertinentes comentarios a las aportaciones de los estudiantes y guiando el debate para evitar desvíos respecto de los temas correspondientes.

Como parte igualmente de la evaluación continua de la asignatura, se plantearon al alumnado diversas actividades prácticas evaluables elaboradas sobre la base de noticias de prensa, cuya resolución permitiese aplicar los conocimientos teóricos correspondientes a los diferentes temas de los que consta el programa de la asignatura Derecho Audiovisual. Conviene aclarar que no se trata de la utilización de noticias como bases para supuestos o casos prácticos en sentido estricto, ya que, dadas las características de nuestros alumnos, consideramos que la resolución de casos prácticos jurídicos excedía de sus capacidades y competencias, sino, más simplemente, de actividades en los que se “aprovechan” noticias para formular al alumno una serie de preguntas de tipo práctico; de hecho, la elección de las noticias se ha basado sobre todo en los datos que podían proporcionar para la ejemplificación o visualización de los correspondientes contenidos teóricos. Cada una de estas actividades fue programada en consonancia con el desarrollo de las explicaciones teóricas del programa de la asignatura por parte del profesor (se realizaron un total de 6¹¹).

Tan importante como el contenido de esas actividades es, a nuestro juicio, la forma en que las mismas iban a ser realizadas por los alumnos. A este respecto, descartamos por completo la opción de su realización por el estudiantado fuera del horario lectivo, considerando como mejor opción que las actividades se trabajasen presencialmente en el aula en las sesiones de grupos reducidos, distribuyendo previamente a los estudiantes en grupos de 3-4 miembros. En el curso 2022/23 el grupo B de la asignatura Derecho Audiovisual del Grado en Comunicación Audiovisual de la UMA contaba con dos grupos reducidos y aunque el número total de alumnos matriculados en la asignatura era de 60, la asistencia media a las sesiones de grupos reducidos era de unos 22 alumnos, lo que hacía viable esta opción. De este modo, se ofrece al alumno una atención más personalizada por parte del docente, orientándole debidamente, solventando dudas y corrigiendo inmediatamente cualquier fallo o carencia.

No obstante, cada noticia y las cuestiones prácticas formuladas al hilo de esta fueron puestas a disposición de los alumnos a través del campus virtual de la asignatura con una semana de antelación a la celebración de la correspondiente sesión de grupo reducido, recomendándose la lectura previa de la misma, así como el repaso de los contenidos teóricos.

Cada sesión de grupos reducidos (1 hora aproximadamente) se dividió en dos partes. En la primera media hora los estudiantes, con la guía y orientación del docente, han de resolver la actividad en grupo, el tiempo restante se dedica a la puesta en común de las propuestas de resolución, pudiendo hacer uso los estudiantes de las herramientas TIC del aula para exponer sus respuestas. En este apartado estimábamos importante vencer la tradicional renuencia del estudiantado a hablar en público a fin de mejorar la competencia de expresión oral en general y del manejo de lenguaje jurídico, en particular. Para conseguir la intervención de la mayor parte de los alumnos se les advirtió que éste sería un elemento a tener en cuenta en la valoración de las actividades prácticas evaluables.

¹¹ Las restantes seis actividades prácticas evaluables versaron sobre los siguientes contenidos del programa de la asignatura Derecho Audiovisual: 1) límites de los derechos a la libertad de expresión y a la libertad de información, 2) el derecho de rectificación, 3) el régimen jurídico de las licencias audiovisuales, 4) la protección del menor en el sector audiovisual.

Al término de cada sesión de grupo reducido, el profesor toma la palabra para sintetizar los puntos principales del supuesto práctico en relación con la teoría, a fin de que cada estudiante pueda autocorregirse fomentando la autonomía en el aprendizaje-guiado.

Por último, para conocer la apreciación del alumnado acerca de estas actividades formativas (su grado de dificultad, su utilidad y forma de llevarlas a cabo), al término de cada una de ellas se les aplicó un cuestionario anónimo, a realizar a través del campus virtual, en los días siguientes a la celebración de la correspondiente sesión de grupos reducidos. Al final de este trabajo incluimos como anexo el contenido de las dos primeras actividades, que versan sobre cuestiones generales del Derecho Administrativo, y las encuestas de valoración de estas, con una síntesis de las respuestas del estudiantado.

4.2. Evaluación

En cuanto a la evaluación del estudiantado, partimos de la consideración de ésta como un instrumento que debe ser utilizado en paralelo a la metodología, orientada no tanto hacia el resultado sino hacia el proceso de aprendizaje en sí12.

La normativa reguladora de los procesos de evaluación de los aprendizajes de la Universidad de Málaga, aprobada en Consejo de Gobierno de 24 de mayo de 202213, contempla la evaluación del estudiantado como un derecho y deber del profesor, al tiempo que se reconoce el derecho del estudiantado al ser evaluado de manera rigurosa e imparcial, de acuerdo con las Guías docentes de las asignaturas (art. 2). En la primera convocatoria ordinaria, la evaluación será continua en la primera convocatoria ordinaria, entendiendo por tal la evaluación diversificada que se establezca en las Guías Docentes de las asignaturas (art. 3).

Según se establecía en la Guía Docente de la asignatura Derecho Audiovisual curso 2022/23, en la primera convocatoria ordinaria se seguirá exclusivamente el sistema de evaluación continua, consistente en la valoración de los siguientes elementos:

- Dos pruebas escritas de conocimiento, cada una de las cuales tendrá un valor del 25% del total de la calificación, siendo requisito indispensable para superar la asignatura superar ambas pruebas escritas.
- La realización de distintas actividades formativas, que en su conjunto tendrán un valor del 50% del total de la calificación.

En concreto, la intervención en los diversos foros se incluyó como parte de la evaluación continua de la asignatura, otorgándosele un 20% de la calificación final, valorando la adecuación de la noticia elegida a los contenidos docentes y los comentarios de los alumnos sobre las mismas.

¹² Véase López García, M., “Evaluación continua y propuesta para el desarrollo del ser jurídico. Una visión práctica desde el Derecho Administrativo”, pp. 67-70, en Caro Gandara, R. (Dir.), Salas Porras, M. y Vigo Serralvo, F. (Coords.), *El valor de la justicia en las metodologías activas de aprendizaje*, op. cit.

¹³ Disponible en: https://www.uma.es/secretaria-general-uma/navegador_de_ficheros/boletin/descargar/2023/marzo/20230316_13691.pdf [consultado 27 de noviembre de 2024].

Cada una de las actividades prácticas evaluables (un total de 6) representaba un 5% de la calificación final de la asignatura, adoptándose como método de evaluación la observación directa (anotaciones) por parte de la profesora. Como decimos, no se atendió tanto a la mayor o menor corrección objetiva de las actividades realizadas, sino a la participación e implicación del alumno en dichas actividades.

4.3 Resultados.

La utilización de noticias como herramienta pedagógica en la enseñanza de una asignatura jurídica para estudiantes de una titulación no jurídica ha resultado una experiencia muy positiva.

Por lo que a las clases teóricas se refiere, el recurso a las noticias como elemento ilustrador del contenido docente se reveló como un buen método para introducir a los estudiantes en los temas jurídicos, facilitando su comprensión de estos y permitiéndoles apreciar su conexión con situaciones de actualidad, además de hacer las explicaciones teóricas más amenas y atractivas.

Asimismo, las metodologías activas de aprendizaje empleadas durante el curso consiguieron aumentar el interés y la motivación de los alumnos hacia nuestra asignatura. Prueba de ello es la participación en los foros de noticias, muy elevada a lo largo de todo el curso, demostrando los alumnos, tanto en la selección de noticias como en los comentarios de éstas, una cada vez mayor comprensión de conceptos e instituciones jurídicas que les eran completamente desconocidos. No obstante, hay que advertir que ese elevado número de intervenciones dificulta un adecuado seguimiento de estas por parte del profesor; además, ciertas noticias dan lugar a debates que se alejan de los contenidos docentes, por lo que el profesor debe estar muy atento para no desvirtuar el sentido de la actividad.

La mayoría de los alumnos mostró una actitud muy satisfactoria durante el trabajo de las actividades prácticas evaluables en las sesiones de grupos reducidos, con dedicación y seriedad, demandando la orientación y guía del docente para su realización. En cuanto a la puesta en común de las propuestas de resolución de estas actividades, sin duda, el hecho de tratarse de grupos pequeños propició que los alumnos se animasen a intervenir y si bien en las primeras sesiones solo unos pocos estudiantes tomaban la palabra, al avanzar el curso e ir ganando los alumnos confianza respecto a sus conocimientos se sumaron un mayor número. De este modo, al finalizar el curso pudimos apreciar una notable mejora de la competencia de expresión oral y de la utilización del lenguaje jurídico. Por lo demás, el trabajo presencial en el aula en grupos reducidos propició una mayor proximidad entre los estudiantes y el docente, favoreciendo un seguimiento más personalizado del aprendizaje de los estudiantes. En su conjunto las actividades prácticas evaluables realizadas a lo largo del curso fueron muy bien valoradas por los alumnos en las encuestas de valoración, considerándolas de gran utilidad para su aprendizaje y manifestando que mediante su realización habían logrado comprender y “visualizar” mejor los contenidos de la asignatura, apreciación confirmada por los resultados académicos obtenidos. La nota negativa respecto a las actividades prácticas evaluables, puesta también de manifiesto por los alumnos en las encuestas de valoración, viene dada por la duración de las sesiones de grupos reducidos, que

hacían que resultase insuficiente el tiempo destinado tanto al trabajo en grupo como a la puesta en común.

Como resultado adicional, pero no menos importante, creemos que esta experiencia ha podido contribuir a hacer de nuestro alumnado ciudadanos interesados en el seguimiento y reflexión crítica acerca de la actualidad informativa.

5. BIBLIOGRAFIA.

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, E. M.; “Noticias de prensa, otros medios de información y docencia en Derecho”, en ÁLVAREZ GONZÁLEZ, E. M. (Dir.); *Medios de comunicación y docencia en Derecho. En especial, el tratamiento de la covid-19 en los medios de comunicación*, Editorial Comares, Granada, 2021, pp. 3-14.
- FERNÁNDEZ MARCH, A.; “Metodologías activas para la formación de competencias”, *Educatio siglo XXI*, 24, 2006, 35-56. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1892>
- LARO GONZÁLEZ, E.; “Innovar enseñando: la educación del futuro. Las TICs como factor motivador en la enseñanza”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 21, 2020, pp. 11-23. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.24310/REJIE.2020.v0i21.7530>
- LÓPEZ GARCÍA, M., “Evaluación continua y propuesta para el desarrollo del ser jurídico. Una visión práctica desde el Derecho Administrativo”, en CARO GANDARA, R. (DIR.), SALAS PORRAS, M. Y VIGO SERRALVO, F. (Coords.), *El valor de la justicia en las metodologías activas de aprendizaje*, Ed. Laborum, S. L., Murcia, 2022, pp. 57-77.
- MONTOYA MEDINA, D. *et al.*; “La docencia y la evaluación del Derecho en las enseñanzas oficiales de Grado de perfil no jurídico”, en ROIG-VILA, R.; BLASCO MIRA, J. E.; LLEDÓ CARRERES, A. Y PELLÍN BUADES, N. (Coords.); *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones*, Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Alicante, 2016, pp. 1503 y ss. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/10045/60395>.
- RIESCO GONZÁLEZ, M.; “El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje”, *Tendencias Pedagógicas*, 13, 2015, pp.79-106. Recuperado a partir de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1892>
- ROMERO-CASTILLO, J.; “Aportaciones de la neuropsicología al constructivismo como base de las metodologías activas de aprendizaje”, en CARO GANDARA, R. (DIR.), SALAS PORRAS, M. Y VIGO SERRALVO, F. (Coords.), *El valor de la justicia en las metodologías activas de aprendizaje*, Ed. Laborum, S. L., Murcia, 2022, pp. 13-32.

6. ANEXO.

Actividad 1 sobre Fuentes del Derecho.

Lea atentamente esta noticia:

Báez Bosa, A. “La Junta de Andalucía vende oficialmente la Atención Primaria”. El Salto, 02/03/2023, disponible en: <https://www.elsaltodiario.com/sanidad-publica/junta-andalucia-vende-oficialmente-atencion-primaria>

En la noticia se citan tres normas jurídicas. Con relación a cada una de ellas conteste las preguntas 1) a 6).

- 1) Indique la denominación completa de la norma.
 - 2) Precise de qué tipo de norma jurídica se trata y el órgano que la ha aprobado.
 - 3) Indique la fecha y número del Boletín o Boletines Oficiales, en su caso, en el que se publicó la norma.
 - 4) Indique la fecha de entrada en vigor de la norma.
 - 5) ¿Cuántos artículos tiene la norma? ¿Y disposiciones (adicionales, transitorias, derogatorias y finales)?
 - 6) Precise, en su caso, la división de la norma en títulos, capítulos y secciones.
 - 7) Explique, de acuerdo con nuestro sistema de fuentes del Derecho, cuál es la relación existente entre esas tres normas.
- La noticia se centra en una de esas tres normas jurídicas. Con relación a la misma, responda las preguntas 8) a 10).
- 8) Explique cuál es el objeto de esa norma y su fundamento jurídico.
 - 9) ¿Quiénes han manifestado su rechazo a esa norma y por qué? Teniendo en cuenta el tipo de norma de que se trata, ¿cree que quiénes se oponían a la misma podrían haber hecho valer su rechazo en el procedimiento de elaboración y aprobación de esa norma?
 - 10) ¿Cómo podrían quiénes se oponen a esa norma obtener su anulación?

Con esta actividad perseguíamos tres objetivos principales: en primer lugar, que los estudiantes llevasen a cabo por sí mismos la búsqueda y consulta de normas jurídicas en Boletines Oficiales, a fin de que se familiaricen con la estructura formal de las normas (encabezamiento, preámbulo o exposición de motivos, cuerpo de la norma y parte final); en segundo lugar, la aplicación práctica de conceptos básicos del sistema de fuentes del Derecho, especialmente, en relación a los reglamentos; y, en tercero y último, que los estudiantes fuesen capaces de comprender el objeto regulatorio de una norma jurídica.

Dada la limitación de tiempo (la duración de las sesiones de grupo reducido es de 1 h), al comienzo de cada sesión de grupo reducido se identificaron las tres normas jurídicas que aparecían en la noticia y se asignó una norma a cada grupo, para que en relación con la misma resolviesen las preguntas 1) a 6). El resto de las preguntas debían ser contestadas por todos los grupos.

Encuesta valoración actividad 1.

- 1) ¿Había buscado anteriormente alguna disposición normativa (ley, decreto, orden, etc.) en un boletín oficial? Opciones de respuesta: sí o no.
- 2) ¿Había consultado anteriormente el contenido de alguna disposición normativa (ley, decreto, orden, etc.)? Opciones de respuesta: sí o no.
- 3) En una escala del 1 (muy fácil) al 5 (muy difícil), valore el grado de dificultad de la realización de la actividad 1.

4) En una escala del 1 (nada útil) al 5 (muy útil), valore el grado de utilidad de la actividad 1 para mejorar su conocimiento y comprensión acerca de las fuentes del Derecho.

5) ¿Cómo cree que resulta más satisfactorio organizar la realización de la actividad 1? Opciones de respuesta:

- Trabajando grupalmente en clase y poniendo luego en común los resultados
- Trabajando individualmente en clase y poniendo luego en común los resultados
- Trabajando grupalmente en casa y poniendo en común los resultados en clase
- Trabajando individualmente en casa y poniendo en común los resultados en clase

6) ¿Considera adecuado el tiempo dado por la profesora (30 mn) para trabajar sobre la actividad 1? Opciones de respuesta:

- Sí
- No, me ha parecido excesivo
- No, me ha parecido insuficiente

7) Desea añadir algo más con relación al contenido y/o planteamiento de la actividad 1...

Se registraron 30 respuestas (a las sesiones de grupos reducidos correspondientes a la actividad 1 asistieron 43 alumnos), con los siguientes resultados:

- Más de la mitad de los alumnos (55,3%) manifestaron no haber buscado anteriormente una disposición normativa ni haberla consultado.
- Respecto al grado de dificultad de la actividad, la mayoría (58,2 %) la calificó como media (puntuación de 3), un 29% la puntuó como alta o muy alta (puntuación de 4 a 5) y solo un 12,8% consideró la actividad fácil o muy fácil (puntuación de 1 a 2).
- La gran mayoría de los estudiantes estimaron que la actividad les había resultado útil o muy útil: el 69,6% le otorgó la máxima calificación a este respecto (puntuación de 4 a 5), un 27,1 % una calificación media (puntuación de 3) y un 3,3% una calificación baja (puntuación de 2). No se registró ninguna respuesta que considerase la actividad de nula utilidad.
- Una abrumadora mayoría de alumnos (77,4%) se mostró de acuerdo con la forma de organizar la actividad en las sesiones de grupos reducidos y, aunque no de forma tan contundente, también la mayoría (un 62,3%) juzgó insuficiente el tiempo dedicado a trabajar la actividad en la sesión de grupo reducido.

Finalmente, reproducimos los comentarios sobre la actividad realizados por los alumnos, agrupándolos en función de su temática:

Sobre el contenido de la noticia.

-El que la noticia elegida fuera sobre un tema tan importante como la sanidad me ha parecido muy bien porque así ves cómo se conectan los temas teóricos con las cuestiones de actualidad y cómo nos afectan a todos.

-Me ha gustado que se plantee la actividad sobre esta noticia de la privatización de la atención primaria en Andalucía, porque hemos podido ver por nosotros mismos lo que dice la norma y así te haces tu propia opinión.

-Hubiera preferido que la noticia tuviera que ver con alguna cuestión del audiovisual.

Sobre la organización de la actividad.

-Creo que está muy bien que la actividad se realice en clase con la profesora, porque ésta te dirige y te ayuda en la búsqueda de las normas, algo que para los que no sabemos de derecho resulta difícil.

-Creo que se debería contar con más tiempo para trabajar la actividad y también para ponerla en común.

-Ya sé que el tiempo de realización de la actividad viene dado por la duración de la clase de grupo reducido, pero es poco tiempo.

Valoración general de la actividad.

-Buena base para las actividades, aunque desearía que fuese más "Dinámico".

-Me parece muy acertado este tipo de ejercicio porque buscar normas jurídicas concretas por ti mismo, te ayuda a entender lo que es una ley o un reglamento, mucho mejor que cualquier explicación que dé la profesora.

-Nunca había consultado ninguna norma jurídica y este tipo de actividades está muy bien, porque de otro modo no lo habría hecho.

-Particularmente, creo que tendría que haber estudiado mejor el tema de fuentes para aprovechar mejor la actividad.

Actividad 2 sobre Administraciones Públicas y actividad administrativa.

Leer atentamente esta noticia:

“Gobierno, Junta y Ayuntamiento de Málaga firman un convenio para construir 530 viviendas protegidas en alquiler”, Europapress, 11/11/2022, disponible en: <https://www.europapress.es/andalucia/malaga-00356/noticia-gobierno-junta-ayuntamiento-malaga-firman-convenio-construir-530-viviendas-protegidas-alquiler-20221111170254.html>

En la noticia se habla de tres Administraciones territoriales. Con relación a cada una de ellas, conteste las preguntas 1) a 3).

- 1) Identificar las tres Administraciones territoriales que protagonizan la noticia.
- 2) En la noticia se cita un órgano de cada una de esas Administraciones, indique cuál es.
- 3) Consultando, en caso de ser necesario, los correspondientes portales de internet públicos, mire dónde se incardinan esos órganos dentro de la respectiva Administración.
- 4) En la noticia se citan varios entes institucionales de esas Administraciones territoriales, identifíquelos.

5) En la noticia se hace referencia a diversas modalidades de actuación administrativa. Identifíquelas y clasifíquelas conforme a los criterios vistos en el tema 1.

La actividad tenía tres objetivos principales: primero, identificar y diferenciar las distintas Administraciones Públicas existentes en nuestro país; segundo, profundizar en el conocimiento de la organización administrativa mediante la consulta de la información publicada en los portales de internet públicos; y, tercero y último, la identificación de las diversas modalidades de actuación administrativa.

Dada la limitación de tiempo, al comienzo de cada sesión de grupo reducido se identificaron las tres Administraciones territoriales que aparecían en la noticia y se asignó una a cada grupo, para que en relación con la misma resolviesen las preguntas 1) a 3). El resto de las preguntas debían ser contestadas por todos los grupos.

Encuesta valoración actividad 2

- 1) ¿Tenía algún conocimiento previo sobre la organización interna de las diferentes Administraciones Públicas existentes en el Estado español? Opciones de respuesta: sí o no.
- 2) En caso de haber respondido afirmativamente la pregunta anterior, indique de cuál o cuáles Administraciones Públicas.
- 3) ¿Tenía algún conocimiento previo sobre las diversas modalidades de actuación administrativa? Opciones de respuesta: sí o no.
- 4) En caso de haber respondido afirmativamente la pregunta anterior, indique de cuál o cuáles formas de actuación administrativa.
- 5) En una escala del 1 (muy fácil) al 5 (muy difícil), valore el grado de dificultad de la realización de la actividad 2
- 6) En una escala del 1 (nada útil) al 5 (muy útil), valore el grado de utilidad de la actividad 2 para mejorar su conocimiento y comprensión acerca de la organización de las diferentes Administraciones Públicas existentes en el Estado español y de las diversas modalidades de actuación administrativa.
- 7) ¿Cómo cree que resulta más satisfactorio organizar la realización de la actividad 2? Opciones de respuesta:
 - Trabajando grupalmente en clase y poniendo luego en común los resultados
 - Trabajando individualmente en clase y poniendo luego en común los resultados
 - Trabajando grupalmente en casa y poniendo en común los resultados en clase
 - Trabajando individualmente en casa y poniendo en común los resultados en clase
- 8) ¿Considera adecuado el tiempo dado por la profesora (30 mn) para trabajar sobre la actividad 2? Opciones de respuesta:
 - Sí
 - No, me ha parecido excesivo
 - No, me ha parecido insuficiente
- 9) Desea añadir algo más con relación al contenido y/o planteamiento de la actividad 2...

Se registraron 31 respuestas (a las sesiones de grupos reducidos correspondientes a la actividad 2 asistieron 42 alumnos), con los siguientes resultados:

- La inmensa mayoría de los alumnos (84,1%) manifestaron no tener ningún conocimiento previo sobre la organización interna de las diferentes Administraciones Públicas ni sobre las diversas modalidades de actuación administrativa (en este caso el porcentaje se eleva hasta el 89,3%).

- Respecto al grado de dificultad de la actividad, la mayoría (53,2 %) la calificó como alta o muy alta (puntuación de 4 a 5), un 36,6% la puntuó como media (puntuación de 3) y solo un 10,2% consideró la actividad fácil o muy fácil (puntuación de 1 a 2).

- La gran mayoría de los estudiantes estimó que la actividad le había resultado útil o muy útil: el 68,5% le otorgó la máxima calificación a este respecto (puntuación de 4 a 5), un 28,2 % una calificación media (puntuación de 3) y un 3,3% una calificación baja (puntuación de 2). No se registró ninguna respuesta que considerase la actividad de nula utilidad.

- En cuanto a la forma de organizar la actividad, los estudiantes volvieron a mostrar mayoritariamente su conformidad con la opción adoptada (79,6%) y a considerar insuficiente el tiempo dedicado a trabajar la actividad en la sesión de grupo reducido (un 70,8%).

Por último, reproducimos los comentarios sobre la actividad realizados por los alumnos, agrupándolos en función de su temática:

Sobre el contenido de la noticia.

-Hubiera preferido que la noticia estuviera relacionada con el mundo audiovisual

-El que la noticia elegida trate del tema de la vivienda me ha parecido muy acertado porque es un tema muy importante que afecta a todos los ciudadanos y la noticia nos permite ver cómo actúan en la práctica las distintas Administraciones en este tema

-La información que aparece en la noticia sobre la construcción de vivienda protegida en Málaga me ha servido para entender de forma concreta lo que hacen las distintas Administraciones y los órganos de cada una de ellas que actúan en esa materia

-Creo que la información que se daba en la noticia no era muy interesante, pero te permite ver ejemplos concretos de los órganos y de la actuación de las Administraciones que no se ven en las clases teóricas

Sobre la organización de la actividad.

-Está muy bien que la actividad se realice en clase con la profesora porque te resuelve las dudas que te surgen para entender temas que son muy complicados para los que no estudiamos derecho

-El tiempo para realizar la actividad y corregirla no es suficiente.

-Falta tiempo para trabajar la actividad y ponerla en común.

Valoración general de la actividad.

-La actividad me ha parecido muy útil para ver diferentes tipos de actuaciones de las Administraciones en la vida real.

-Me ha parecido muy útil saber que en internet puedes consultar la organización de los Ministerio, del Ayuntamiento...

-Aunque el contenido de la noticia me ha parecido algo difícil de entender porque tenía muchas referencias a cuestiones técnicas de la Administración, trabajándola en grupo y con las explicaciones de la profesora creo que la actividad me ha servido para entender mejor la organización de las Administraciones y su actividad.

-No era una información fácil de seguir, pero sí que sirve para ver cómo se organizan las Administraciones y lo que hacen porque lo ves en un tema concreto, el acceso a la vivienda, que además tiene lugar en nuestra ciudad.

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 de 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 n.º 9 consiste en implantar un Certificado Europeo de Capacidades Digitales (CECD), y la Medida n.º 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 adquieren 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:

Taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl	
crea	NIVEL DE COMPLEJIDAD ALTO
evaluar	
analizar	
aplicar	
comprender	
recordar	
	NIVEL DE COMPLEJIDAD BAJO

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 tremendamente 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.

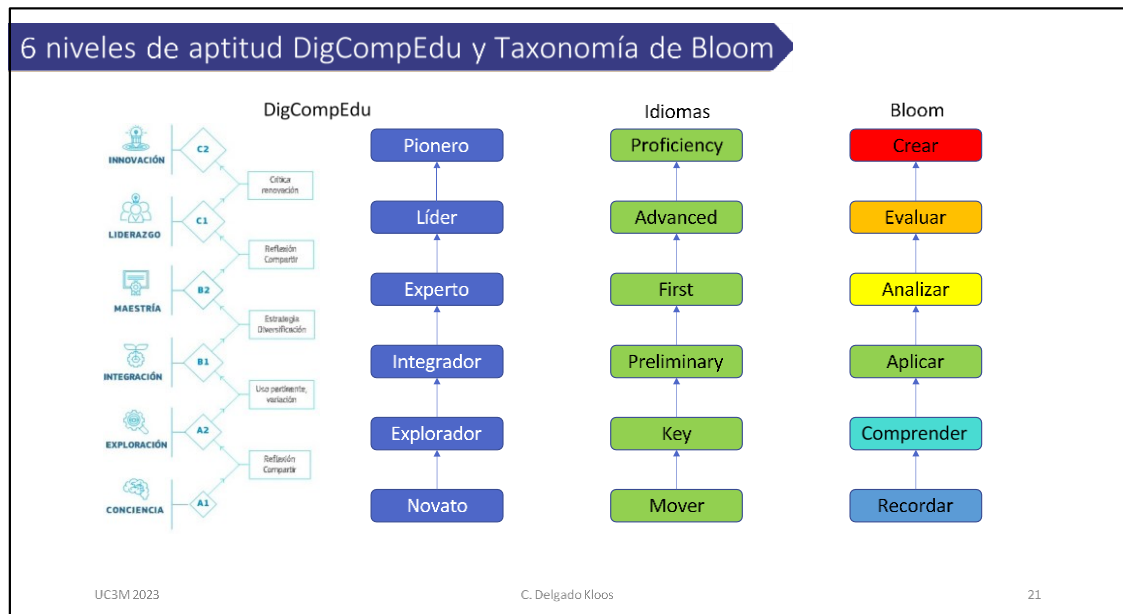
Procesos cognitivos de orden inferior						Procesos cognitivos de orden superior											
RECORDAR		COMPRENDER		APLICAR		ANALIZAR		EVALUAR		CREAR							
Recordar hechos/datos sin necesidad de entender. Se muestra material aprendido previamente mediante el recuerdo de términos, conceptos básicos y respuestas.		Mostrar entendimiento a la hora de encontrar información del texto. Se demuestra comprensión básica de hechos e ideas.		Usar en una nueva situación. Resolver problemas mediante la aplicación de conocimiento, hechos o técnicas previamente adquiridos en una manera diferente.		Examinar en detalle. Examinar y descomponer la información en partes identificando los motivos o causas; realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen las generalizaciones.		Justificar. Presentar y defender opiniones realizando juicios sobre la información, la validez de ideas o la calidad de un trabajo basándose en una serie de criterios.		Cambiar o crear algo nuevo. Recopilar información de una manera diferente combinando sus elementos en un nuevo modelo o proponer soluciones alternativas.							
PALABRAS CLAVE:		PALABRAS CLAVE:		PALABRAS CLAVE:		PALABRAS CLAVE:		PALABRAS CLAVE:		PALABRAS CLAVE:							
Elegir	observar	mostrar	Preguntar	esquematizar	Actuar	emplear	practicar	Examinar	priorizar	encontrar	Medir	opinar	argumentar	Adaptar	estimar	planear	
Copiar	omitir	deletrear	Generalizar	Calcular	Identificar	seleccionar	agrupar	Centrarse	agrupar	asumir	Evaluar	premiar	testar	Añadir	experimentar	testar	
Definir	rastrear	afirmar	Clasificar	Calcular	Calcular	elegir	resumir	Razonar	destacar	causa-efecto	Decidir	debatir	convencer	Construir	extender	sustituir	
Decir	cuándo	duplicar	Comparar	Contrastar	Entrevistar	planear	desarrollar	Inferencia	separar	aislar	Apoyar	explicar	seleccionar	Cambiar	formular	reescribir	
Citar	repetir	qué	Contrastar	Contrastar	Enseñar	transferir	interpretar	Comparar	distinguir	reorganizar	Defender	comparar	deducir	Combinar	hipotetizar	suponer	
Leer	relacionar	nombrar	Parafrasear	Parafrasear	Usar	demostrar	categorizar	Dividir	motivar	diferenciar	Justificar	percibir	recomendar	Componer	innovar	teorizar	
Quién	listar	informar	Informar	Informar	Conectar	dramatizar	construir	Buscar	similitudes	descomponer	Criticar	probar	estimar	Compilar	mejorar	pensar	
Recitar	escribir	localizar	Inferir	Inferir	Planear	manipular	resolver	Inspeccionar	investigar		Juzgar	influir	persuadir	Componer	maximizar	simplificar	
Cómo	dónde	Memorizar	Interpretar	Interpretar	Explicar	mostrar		Simplificar	categorizar		Valorar	demostrar		Crear	minimizar	proponer	
Por qué	reconocer		Expresar	Expresar	Explicar	resumir		Preguntar	ordenar					Descubrir	modelar	visualizar	
			Traducir	Traducir	Hacer uso	seleccionar	unir	Eligir	poner a prueba					Diseñar	modificar	Desarrollar	
							organizar	Establecer	observar					originar	Elaborar	transformar	
								Encuestar									
ACCIONES		ACCIONES		ACCIONES		ACCIONES		ACCIONES		ACCIONES		ACCIONES		ACCIONES		ACCIONES	
Describir	Definición	Clasificar	Colección	Realizar	Realización	Dibujar	Analizar	Reseña	Reseña	Analizar	Reseña	Reseña	Analizar	Reseña	Reseña	Analizar	Reseña
Encontrar	Hechos	Comparar	Ejemplos	Ejecutar	Diagrama	Diagrama	Deconstruir	Gráfica	Gráfica	Comprobar	Comprobar	Comprobar	Comprobar	Comprobar	Comprobar	Comprobar	Comprobar
Identificar	Etiquetado	Explicación	Etiquetado	Implementar	Ilustraciones	Ilustraciones	Integrar	Lista de control	Lista de control	Deconstruir	base de datos	base de datos	Deconstruir	juego	juego	Deconstruir	juego
Listar	Listado	Explicar	Etiquetado	Usar	Entrevista	Entrevista	Organizar	Base de datos	Base de datos	Integrar	informe	informe	Integrar	idear	idear	Integrar	idear
Localizar	Cuestionario	Inferir	Listado	Emplear	Interpretación	Interpretación	Esquematizar	Gráfico	Gráfico	Organizar	hoja de cálculo	hoja de cálculo	Organizar	plan	plan	Organizar	plan
Nombrar	Reproducción	Interpretar	Esquema	Realizar	Simulación	Simulación	Estructurar	Informe	Informe	Esquematizar	encuesta	encuesta	Esquematizar	proyecto	proyecto	Esquematizar	proyecto
Reconocer	Test	Parafrasear	Cuestionario		Presentación	Presentación		Encuesta	Encuesta	Estructurar				Historia	Historia	Estructurar	
Recuperar	Cuaderno	Resumir	Resumen		Dibujo	Dibujo		Hoja de cálculo	Hoja de cálculo					Producto audiovisual	Producto audiovisual		
	Fotografía		Muestra y cuenta														
PREGUNTAS		PREGUNTAS		PREGUNTAS		PREGUNTAS		PREGUNTAS		PREGUNTAS		PREGUNTAS		PREGUNTAS		PREGUNTAS	
¿Puedes enumerar...?		¿Puedes explicar que está ocurriendo...?		¿Cómo usarías...?		¿Cuáles son las partes o rasgos de...?		¿Estás de acuerdo con...?		¿Qué cambios harías para...?							
¿Puedes recordar...?		¿Cómo clasificarías...?		¿Qué ejemplos sobre... puedes encontrar?		¿En qué aspectos está...?		¿Cuál es tu opinión sobre...?		¿Qué pasaría si...?							
¿Cómo ocurrió...?		¿Cómo comparas/contrastas...?		¿Cómo organizarías... para presentar...?		¿Por qué opinas que...?		¿Sería mejor si...?		¿Puedes elaborar... basándote en...?							
¿Cómo es...?		¿Cómo podrías parafrasear el significado de...?		¿Cómo aplicarías lo que has aprendido para desarrollar...?		¿Qué motivo hay para...?		¿Por qué ese personaje...?		¿Cómo valorarías...?							
¿Cómo describirías...?		¿Cómo resumirías...?		¿Qué enfoque usarías para...?		¿Puedes hacer un listado de las partes...?		¿Cómo determinarías...?		¿Cómo priorizarías...?							
¿Cómo mostrarías...?		¿Qué puedes decir sobre...?		¿Qué aspectos seleccionarías para mostrar...?		¿Qué ideas justifican...?		¿Qué información podrías para apoyar tu punto de vista?		¿Qué te ocurre con...?							
¿Qué es...?		¿Qué afirmaciones apoyan...?		¿Qué preguntas harías en una entrevista a...?		¿Qué evidencias de... encuentras?		¿Cómo justificarías...?		¿Se te ocurre un modo original para...?							
¿Cuál...?		¿Puedes afirmar o interpretar en tus propias palabras...?				¿Puedes distinguir entre...?		¿Qué datos te llevaron a esa conclusión?		¿Podrías construir un modelo que cambie...?							
¿Quiénes fueron los principales...?						¿Cuál es la relación entre...?		¿Qué selección hubieras tomado si...?		¿Cómo cambiarías el guión/plan para...?							
¿Por qué...?						¿Cuál es la función de...?											

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 DESCRITAS 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 maremágnum 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.

ANÁLISIS DEL NIVEL DEL ALUMNADO MEDIANTE BATERÍAS DE PREGUNTAS POR INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

EXPÓSITO LÓPEZ, Oscar

Investigador predoctoral FPI

Universitat Rovira i Virgili

oscarexlo@gmail.com

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-2974-6538>

Cómo citar/Citation

Expósito López, Oscar (2024).

*Análisis del nivel del alumnado mediante baterías de
preguntas por inteligencia artificial.*

Docencia y Derecho, n.º 24, págs. 103-116.

RESUMEN:

La inteligencia artificial avanza de forma exponencial y, aunque existe el mito de que no resuelve con corrección problemas jurídicos, ello no quiere decir que no sepa leer y analizar textos jurídicos correctamente. Es por ello por lo que, utilizando la versión de ChatGPT 4.0, se ha buscado y logrado crear una fórmula que permite obtener resultados positivos en el análisis de textos jurídicos con el afán de que se elaboren baterías de preguntas y respuestas para los docentes, de manera que éstas puedan ser utilizadas en múltiples escenarios (exámenes, pruebas de nivel, lecturas autónomas de temas con preguntas para alumnos...). La finalidad no es otra que mejorar la eficiencia del docente, incrementando sus recursos y disminuyendo el tiempo de preparación mediante herramientas inteligentes.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia artificial. Análisis de textos jurídicos. Preguntas y respuestas. Análisis de nivel. Prompt.

ANALYSIS OF STUDENTS' LEVEL THROUGH SETS OF QUESTIONS USING GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE

ABSTRACT:

Artificial intelligence is advancing exponentially and, although there is a myth that it does not correctly solve legal problems, this does not mean that it cannot correctly read and analyse legal texts. Therefore, using ChatGPT 4.0 a formula has been sought and successfully created that allows for positive results in the analysis of legal texts with the aim of developing question-and-answer sets for teachers, so that they can be used in multiple scenarios (exams, proficiency tests, readings, etc.). The goal is to improve teacher efficiency by enhancing their resources and reducing their preparation time through intelligent tools.

KEYWORDS: Artificial intelligence, legal text analysis, question-and-answer sets, level analysis, prompt.

Fecha de recepción: 20-10-2024

Fecha de aceptación: 20-12-2024

SUMARIO.

1. INTELIGENCIA ARTIFICIAL E INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO ADMINISTRATIVO. 1.1. Los problemas de la inteligencia artificial en la práctica jurídica administrativa. **2. METODOLOGÍA.** **3. RESULTADOS.** 3.1. Resultado genérico. 3.2. Resultado respecto a apartados específicos. 3.3. Resultado respecto a la prueba de nivel. 3.4. Resultado final. **4. CONCLUSIONES.** **5. BIBLIOGRAFÍA.**

1. INTELIGENCIA ARTIFICIAL E INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO ADMINISTRATIVO

La llegada de la era digital, a la cual se le suma la nueva revolución inteligente, amenaza con alterar todos y cada uno de los sectores humanos existentes, entre los cuales se encuentra el Derecho y todos sus accesorios. La enseñanza del Derecho no escapa a todos estos cambios y, tal y como apuntan R. Miotto dos Santos, L. M. Pintos Bastos Jr. y A. Moraes da Rosa¹, es necesario que la docencia jurídica avance en tres pasos: (1) el paso de la comprensión de la revolución tecnológica; (2) el paso de la comprensión del Derecho dentro de esa revolución y; (3) el paso de la forma de enseñar y/o aprender el Derecho. Pero el uso de estas nuevas tecnologías no es un fin en sí mismo, no deben ser introducidas de cualquier manera dentro de los sistemas de enseñanza para “modernizarlos”. Su inclusión debe obedecer a su rol como complemento que no sustituya la tarea educativa, especialmente en el ámbito jurídico. En esta disciplina es necesario enseñar y aportar una visión integral del ordenamiento vigente²; un expansivo conglomerado de normas interconectadas y vivas en constante evolución que necesitan, no sólo de la comprensión de sus bases, sino también del aprendizaje de esa flexibilidad que permite al jurista adaptarse a los nuevos cambios que vayan surgiendo por nuevas leyes, reglamentos o interpretaciones jurisprudenciales. Desde el ámbito específico del propio Derecho Administrativo, M. P. Dopazo Fraguío³ incide en la necesidad de que estos avances tecnológicos y la innovación docente se sincronicen, de forma que los programas formativos y la práctica docente del Derecho incluyan estos recursos como sistemas para facilitar el aprendizaje.

¹ MIOTTO DOS SANTOS, R., PINTO BASTOS JÚNIOR, L. M. y MORAIS DA ROSA, A.; “Ensino jurídico e inteligência artificial: levando a sério a transformação digital nos cursos de direito”, *Revista Científica Disruptiva*, Vol. 3, núm. 1, 2021, pág. 95.

² CASTELLANOS CLARAMUNT, J.; “Innovación docente y tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva de la docencia en derecho”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Vol. 7, núm. 2, 2020, pág. 167.

³ DOPAZO FRAGUÍO, M. P.; “El impacto de la inteligencia artificial generativa: clínica jurídica e innovación docente”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, Nueva Época, núm. 30, 2024, pág. 103.

De acuerdo con el estudio de M. M. Sánchez Vera⁴, el 65% de los docentes entienden que la inteligencia artificial (en adelante, IA) de tipo generativo, como es el caso de ChatGPT o Bing, suponen más ventajas que inconvenientes cuando se aplican a la enseñanza, siendo que en la mayoría de los casos son utilizadas, no para su uso en el aula, sino en la preparación de las clases. Y es que, como indica J. Castellanos Claramunt⁵, la finalidad última del uso de la inteligencia artificial es la mejora de la calidad del aprendizaje, por lo que el modo en que se implemente en las aulas será clave para el devenir de la enseñanza del Derecho, siendo posible no sólo profundizar en la mejora docente, sino también mostrar variaciones de técnicas ya existentes. El caso que se presenta, el de la mejora de la eficiencia docente en la elaboración de baterías de preguntas y respuestas, es parte de esta preparación previa a la docencia en el aula mediante técnicas preexistentes pero mejoradas mediante el uso de herramientas generativas inteligentes.

1.1. Los problemas de la inteligencia artificial en la práctica jurídica administrativa

Tal y como afirma J. Villaseñor⁶, la IA tiene la capacidad de mejorar muchas de las tareas encomendadas tradicionalmente a los juristas en términos de eficiencia, pero no puede funcionar en la actualidad como un reemplazo para las tareas más importantes que éstos realizan⁷. La centralización de la persona en el conflicto jurídico y la interpretación de las normas de acuerdo con las vicisitudes de cada caso individual hacen que siempre sea necesaria esta actividad humana en la práctica jurídica y, por lo tanto, el uso de la IA no siempre será beneficioso. No obstante, tal y como defiende el mismo J. Villaseñor⁸, “la IA puede ser utilizada para ayudar a estas personas [los juristas] a ser más eficientes, efectivos e impactantes en sus profesiones”. En este sentido, el uso de la IA puede mejorar, precisamente, la capacidad del docente en Derecho pues, tal y como señalan G. A. Quezada Castro, M. P. Castro Arellano y M. P. Quezada Castro⁹, la IA no tiene la maestría humano-técnica como para reemplazar al docente jurista, pero sí que representa un complemento con un rol concreto en la formación del estudiante de Derecho.

Teniendo esto en cuenta, debe atenderse el aviso que formula M. P. Dopazo Fraguío¹⁰ al respecto de utilizar IA generativa en la práctica jurídica, pues los textos

⁴ SÁNCHEZ VERA, M. M.; “La inteligencia artificial como recurso docente: usos y posibilidades para el profesorado”, *Educator*, Vol. 60, núm. 1, 2023, pág. 43.

⁵ CASTELLANOS CLARAMUNT, J.; “Innovación docente y tecnologías...”, *opus cit.*, pág. 181.

⁶ VILLASEÑOR, J.; “Generative Artificial Intelligence and the Practice of Law: Impact, Opportunities and Risks”, *Minnesota Journal of Law, Science and Technology*, Vol. 25, núm. Symposium Issue, 2024, pág. 47.

⁷ El autor señala las siguientes tareas: “*formulating and delivering an effective opening or closing statement at trial, responding on the fly to the twists and turns of a legal proceeding, developing relationships with clients and colleagues, advising clients on strategic options, mentoring younger professionals, cultivating a professional environment where people can thrive, identifying ways in which law can be used to promote socially beneficial policy- these are all things that no IA system can do*”.

⁸ VILLASEÑOR, J.; “Generative Artificial Intelligence...”, *opus cit.*, pp. 47-48.

⁹ QUEZADA CASTRO, G. A., CASTRO ARELLANO, M. P. y QUEZADA CASTRO, M. P.; “Inteligencia artificial y enseñanza del derecho: su incorporación durante la pandemia de la Covid-19”, *Revista Venezolana de Gerencia*, Vol. 27, núm. Especial 8, 2022, pág. 761.

¹⁰ DOPAZO FRAGUÍO, M. P.; “El impacto de la inteligencia artificial...”, *opus cit.*, pág. 106.

que surgen de ellas pueden contener sesgos o fallos. Es por este motivo por el cual recomienda y se cree necesario que, en la práctica, estas respuestas sean supervisadas y verificadas por profesionales de la disciplina administrativa. En consecuencia, la autora defiende que “esta herramienta aún plantea dudas fundadas, máxime en atención a consideraciones jurídicas entre otros riesgos”.

Con este panorama, el estudio intentará aplicar una metodología concreta con el fin de mejorar la eficiencia de los docentes en el ámbito de la enseñanza del Derecho mediante la creación rápida de baterías de preguntas y respuestas, aplicables a todos los temarios de Derecho Administrativo, mediante el uso de inteligencia artificial generativa capaz de leer, analizar y explorar documentos de forma que su conocimiento surja del texto escrito de una persona experta en la materia. Así, podrá observarse si mediante este método es posible salvar el problema de los “fallos o sesgos” al estar la IA sometida a responder de acuerdo con la información proporcionada por un texto concreto.

2. METODOLOGÍA

La IA puede, de forma sencilla, proporcionar baterías de preguntas y respuestas sobre el tema que se desee. No obstante, como se ha observado, existen riesgos múltiples en esta tarea tan abstracta. Pese a ellos, las IA generativas parecen las indicadas para la citada tarea pues, como su nombre indica, son “generativas”. Por ello, es necesario acotar el terreno de la IA a este ámbito para el estudio que se presenta. Para evitar los errores que pueden desencadenarse del uso de medios de conversación inteligentes a la hora de elaborar respuestas a preguntas jurídicas, es necesario que previamente esta inteligencia artificial conozca el tema a tratar o, en otras palabras, sea capaz de estudiarlo en profundidad. Para ello, hay que evitar el uso de inteligencias conversacionales sin conocimiento específico y buscar otras que sean analíticas de documentos. El objetivo es que el algoritmo sea capaz de analizar documentos jurídicos docentes o científicos y extraer de ellos baterías de preguntas que se respondan automáticamente mediante el uso del mismo texto que se le proporciona. Para lograrlo, es necesario dar con un sistema capaz de cargar documentos en su haber y que le sea posible leerlos, analizarlos y utilizarlos.

En este caso, y debido a su novedoso desarrollo para este menester, se utilizará *ChatGPT* en su versión 4.0, pues en sus nuevas versiones permite la carga y análisis de documentos. Así, se observará su capacidad en relación con los objetivos fijados, buscando saber el grado de concisión de la respuesta en base a los textos proporcionados, el grado de vinculación al texto y si las respuestas son acertadas o no.

Para realizar el experimento, además, se utilizarán el texto básico que cualquier alumno necesita para poder aprobar una asignatura de Derecho Administrativo: un manual de Derecho Administrativo. En este caso se ha optado por Manual de Derecho Administrativo del profesor Luís Martín Rebollo, en su vigésima edición, editado por Aranzadi¹¹. El tema escogido para la relación de preguntas-respuestas es “La posición jurídica de los particulares en sus relaciones

¹¹ MARTÍN REBOLLO, L.; *Manual de Derecho Administrativo*, 20ª ed., Aranzadi, Cizur Menor, 2023.

con la Administración” debido a que es un tema amplio, de 56 páginas de extensión, que debería permitir, en la práctica, probar sin problemas este método.

Para combinar estos dos mundos, los manuales y la inteligencia artificial, se utilizarán una serie de cuestiones base, establecidas de acuerdo a la siguiente demanda genérica o *prompt*¹²:

“Elabora una batería de preguntas y respuestas basadas en el documento [Título del capítulo de libro o tema]. Sigue las siguientes pautas:

- Las preguntas deben estar destinadas a estudiantes de Derecho Administrativo y las respuestas deben estar fundamentadas en artículos jurídicos o principios doctrinales relevantes.*
- Debes identificar en qué parte del texto justificas las respuestas e indicar las páginas. Asegúrate de que las preguntas sean relevantes para su temario.*
- Asegúrate de que las respuestas sean relevantes para los estudiantes”.*

Esta pregunta se espera que formule una batería de preguntas y respuestas básicas sobre el tema. No obstante, la investigación desea ir más allá y realizar indagaciones más profundas, tanto a nivel material como de escala de las cuestiones. Por ello, tras el primer resultado, se buscará una batería de preguntas específica sobre un subapartado del tema, para ver el grado de eficacia en aspectos más concretos de la doctrina. Con ello se persigue servir al docente de preguntas sobre cuestiones que éste considere más importantes dentro del mismo temario. Se utilizará la siguiente fórmula:

“Elabora una batería de preguntas y respuestas en base al apartado “[insertar aquí el título del apartado o subapartado dentro del documento]”. Sigue las siguientes pautas:

- Las preguntas deben estar destinadas a estudiantes de Derecho Administrativo y las respuestas deben estar fundamentadas en artículos jurídicos o principios doctrinales relevantes.*
- Debes identificar en qué parte del texto justificas las respuestas e indicar las páginas. Asegúrate de que las preguntas sean relevantes para su temario.*
- Asegúrate de que las respuestas sean relevantes para los estudiantes”.*

A continuación, y por interés de la docencia y para el cálculo del nivel de los alumnos en un determinado tema, también se pedirá una batería de preguntas general, pero con niveles de dificultad alternos. En este sentido, se busca ver si las respuestas generales de la primera fórmula y las respuestas por niveles son distintas y si, en definitiva, es una fórmula que vale la pena utilizar en el día a día del profesorado. El *prompt* que se utiliza en este caso es la siguiente:

¹² Este término se emplea en el contexto de las Inteligencias Artificiales y, en concreto para ChatGPT. Se define como una entrada de texto que se aporta a la IA con la finalidad de obtener respuestas específicas por parte del modelo de lenguaje. Este *prompt*, por lo tanto, actúa como estímulo para que la respuesta de la IA resulte coherente y adecuada.

“Crea una batería de preguntas y respuestas con un nivel de dificultad [fácil; medio; difícil; muy difícil] relativa a todo el documento. Sigue las siguientes pautas:

- Las preguntas deben estar destinadas a estudiantes de Derecho Administrativo y las respuestas deben estar fundamentadas en artículos jurídicos o principios doctrinales relevantes.*
- Debes identificar en qué parte del texto justificas las respuestas e indicar las páginas. Asegúrate de que las preguntas sean relevantes para su temario.*
- Asegúrate de que las respuestas sean relevantes para los estudiantes”.*

Esta metodología, por lo tanto, busca descubrir las capacidades de la Inteligencia Artificial para dotar al docente con una herramienta flexible que permita analizar tema a tema las capacidades y los conocimientos adquiridos por los alumnos, con una escala de dificultad determinada y en base al material que deben estudiar para superar su asignatura; sumado a la facilidad que puede resultar para el docente al poner en práctica el mecanismo con la asistencia inteligente.

3. RESULTADOS

Los resultados del experimento deben dividirse, por su tipo, entre las respuestas generales, las cuestiones relativas a apartados específicos, las pruebas de nivel y una evaluación final que sume todos los resultados.

Complementariamente, la Inteligencia Artificial hace un gran trabajo al referenciar cada respuesta con el mismo texto que le proporcionamos en todas y cada una de sus preguntas. Por ello, como añadido a las respuestas, se añade una tercera casilla donde se marcará la referencia aportada por la IA.

3.1. Resultado genérico

Ante el tema propuesto y la fórmula metodológica «Elabora una batería de preguntas y respuestas basadas en el documento “La posición jurídica de los particulares en sus relaciones con la Administración”. Las preguntas deben estar destinadas a estudiantes de Derecho Administrativo y las respuestas deben estar fundamentadas en artículos jurídicos o principios doctrinales relevantes. Debes identificar en qué parte del texto justificas las respuestas e indicar las páginas. Asegúrate de que las preguntas sean relevantes para su temario», los resultados obtenidos en el uso de la Inteligencia Artificial han sido los siguientes:

¿Qué implica la dualidad de los actos administrativos favorables y de gravamen en la relación con los particulares?

Los actos administrativos pueden clasificarse en actos favorables y de gravamen. Los primeros amplían la esfera de actividad de los ciudadanos, mientras que los actos de gravamen la constriñen. Un aspecto relevante de los actos favorables es que pueden ser retroactivos y no pueden revocarse de oficio, salvo mediante un procedimiento excepcional contemplado en el artículo 106 de la Ley 39/2015. En

contraste, los actos de gravamen no pueden tener efectos retroactivos y su revocación es más flexible.

Justificación: Esta distinción y sus implicaciones están detalladas en el documento, página 19.

¿Cuál es la diferencia entre una instancia y una petición según la Ley 39/2015?

La instancia es una solicitud formal que un particular presenta para iniciar un procedimiento administrativo, cumpliendo los requisitos del artículo 66 de la Ley 39/2015. A diferencia de la petición, que es un derecho amparado por el artículo 29 de la Constitución y regulado por la Ley Orgánica 4/2001, la instancia tiene un carácter más formal y jurídico, generando la obligación de respuesta por parte de la Administración, incluyendo la posibilidad de resolución mediante silencio administrativo.

Justificación: Esta explicación se desarrolla en la página 22 del documento.

¿Cómo afecta la capacidad jurídica y de obrar de los particulares en el ámbito del Derecho Administrativo?

La capacidad jurídica y de obrar en el Derecho Administrativo sigue los principios del Derecho Civil. Sin embargo, existen excepciones, como la capacidad de obrar reconocida a menores para ciertos actos administrativos, sin necesidad de la intervención de quienes ostentan la patria potestad, conforme al artículo 3 de la Ley 39/2015. Esta capacidad puede verse modulada en función de las circunstancias específicas del caso.

Justificación: Los detalles sobre esta modulación se encuentran en la página 1 del documento.

¿Qué tipos de participación ciudadana se reconocen en la relación con la Administración?

Existen tres tipos de participación ciudadana en la Administración: orgánica, funcional y cooperativa. La participación orgánica se refiere a la integración temporal del ciudadano en un órgano administrativo, como en el caso de las mesas electorales. La participación funcional implica la colaboración del ciudadano desde fuera de la Administración, como en denuncias o consultas públicas. Finalmente, la participación cooperativa ocurre cuando actividades privadas coinciden con los fines de la Administración, como en el caso de ONGs que colaboran en proyectos públicos.

Justificación: Este análisis se encuentra en la página 23 del documento

3.2. Resultado respecto a apartados específicos

En este caso, la fórmula metodológica es «Elabora una batería de preguntas y respuestas en base al apartado [insertar aquí el título del apartado o subapartado

dentro del documento]. Crea una batería de preguntas y respuestas con un nivel de dificultad [fácil; medio; difícil; muy difícil]. Sigue las siguientes pautas:

- Las preguntas deben estar destinadas a estudiantes de Derecho Administrativo y las respuestas deben estar fundamentadas en artículos jurídicos o principios doctrinales relevantes.

- Debes identificar en qué parte del texto justificas las respuestas e indicar las páginas. Asegúrate de que las preguntas sean relevantes para su temario.

- Asegúrate de que las respuestas sean relevantes para los estudiantes».

El tema propuesto en este caso es el siguiente: “Una breve referencia a las llamadas relaciones generales y relaciones especiales de sujeción”. Los resultados obtenidos en el uso de la Inteligencia Artificial han sido los que se exponen a continuación:

<u>¿Qué se entiende por relaciones generales de sujeción en el Derecho Administrativo?</u>
Las relaciones generales de sujeción son aquellas que se aplican de manera uniforme a todos los ciudadanos en su relación con la Administración. En estas relaciones, los particulares están sujetos a las normas generales del Derecho Administrativo, incluyendo derechos y deberes de carácter general, como la obligación de cumplir con las normas de tráfico o pagar impuestos. Este tipo de relación se caracteriza por la igualdad en el tratamiento normativo de los ciudadanos.
Justificación: Esta definición y características se encuentran en la página 15 del documento.

<u>¿Cuáles son las principales características de las relaciones especiales de sujeción?</u>
Las relaciones especiales de sujeción se caracterizan por un vínculo más estrecho entre determinados individuos y la Administración, que justifica la imposición de normas específicas que limitan ciertos derechos en comparación con los ciudadanos en general. Estas relaciones incluyen situaciones como la de los funcionarios públicos, los reclusos o los estudiantes en instituciones educativas públicas. En estas relaciones, el sometimiento a la normativa administrativa es más intensivo y se establecen obligaciones adicionales.
Justificación: Las características de estas relaciones se explican en la página 15 del documento

<u>¿Cuáles son algunos ejemplos de relaciones especiales de sujeción en el ámbito del Derecho Administrativo?</u>
<p>Ejemplos de relaciones especiales de sujeción incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los funcionarios públicos, quienes están sujetos a un régimen disciplinario y a deberes especiales de conducta.

<ul style="list-style-type: none"> • Los reclusos, que están sometidos a normas internas del centro penitenciario que limitan su libertad de movimiento y otros derechos. • Los estudiantes en centros educativos públicos, que están sujetos a reglamentos específicos que regulan su comportamiento y disciplina dentro de la institución. <p>Estos ejemplos muestran cómo la Administración establece normativas especiales para determinados colectivos en función de su relación particular con el ente público.</p>
Justificación: Los ejemplos se discuten en la página 17 del documento.

3.3. Resultado respecto a la prueba de nivel

Para esta prueba de nivel se ha decidido utilizar los niveles “fácil” y “difícil”. Ante el tema propuesto y la fórmula metodológica de nivel «Crea una batería de preguntas y respuestas con un nivel de dificultad [fácil; medio; difícil; muy difícil] relativa a todo el documento. Sigue las siguientes pautas:

- Las preguntas deben estar destinadas a estudiantes de Derecho Administrativo y las respuestas deben estar fundamentadas en artículos jurídicos o principios doctrinales relevantes.
- Debes identificar en qué parte del texto justificas las respuestas e indicar las páginas. Asegúrate de que las preguntas sean relevantes para su temario.
- Asegúrate de que las respuestas sean relevantes para los estudiantes».

Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Nivel fácil

<u>¿Cuáles son algunos de los derechos que tienen los ciudadanos en sus relaciones con las Administraciones Públicas según la Ley 39/2015?</u>
Entre los derechos reconocidos a los ciudadanos en sus relaciones con las Administraciones Públicas según la Ley 39/2015 están: el derecho a comunicarse electrónicamente con las Administraciones, el derecho a acceder a la información pública y el derecho a ser tratados con respeto y deferencia.
Justificación: Estos derechos se desarrollan en la página 3 del documento, donde se analiza el artículo 13 de la Ley 39/2015.

<u>¿De qué manera los principios rectores de la política social y económica influyen en la actuación de las Administraciones Públicas?</u>
Los principios rectores de la política social y económica, establecidos en el Capítulo III de la Constitución Española, informan la legislación positiva, la práctica judicial y la actuación de los poderes públicos. Aunque no tienen el mismo nivel de protección que los derechos fundamentales, son criterios interpretativos importantes que guían la acción administrativa.
Justificación: Esta explicación se desarrolla en la página 2 del documento, donde se analiza la relevancia de los principios rectores en la política administrativa.

Nivel difícil

¿Cuál es la doctrina que justifica la diferencia entre las relaciones generales y las relaciones especiales de sujeción en el Derecho Administrativo?

La doctrina justifica la distinción entre relaciones generales y especiales de sujeción con base en la naturaleza del vínculo entre los ciudadanos y la Administración. En las relaciones generales, prevalece el principio de igualdad y el respeto a los derechos fundamentales; en las relaciones especiales, debido a la necesidad de asegurar el buen funcionamiento de ciertos servicios públicos o instituciones, se permite una mayor intervención administrativa que puede incluir la limitación de ciertos derechos. Esta distinción doctrinal se apoya en la idea de que el mayor control sobre los sujetos en relaciones especiales está justificado por la función que desempeñan o el régimen específico al que están sometidos, como en el caso de los funcionarios públicos, los estudiantes o los reclusos.

Justificación: Este razonamiento se desarrolla en la página 15 del documento.

Analice el impacto del principio de igualdad en las relaciones especiales de sujeción, considerando las diferencias de trato que se imponen a ciertos colectivos.

El principio de igualdad implica que todos los ciudadanos deben ser tratados de manera equitativa por la Administración, sin discriminaciones injustificadas. Sin embargo, en las relaciones especiales de sujeción, se permite un trato diferenciado debido a las particularidades del vínculo entre el particular y la Administración. Este trato diferenciado no debe ser arbitrario, sino que debe estar justificado por las características específicas de la relación. Por ejemplo, los funcionarios públicos pueden estar sujetos a mayores restricciones en cuanto a sus derechos laborales, debido a la necesidad de garantizar el buen funcionamiento del servicio público. El impacto del principio de igualdad en estas relaciones se manifiesta en la necesidad de que las diferencias de trato estén siempre justificadas y proporcionadas a los fines que se persiguen.

Justificación: El análisis del principio de igualdad y su interacción con las relaciones especiales de sujeción se aborda en la página 16 del documento

¿Qué papel juegan los principios rectores del orden social y económico en la interpretación de los derechos y deberes de los ciudadanos en sus relaciones con la Administración?

Los principios rectores del orden social y económico, recogidos en la Constitución, no tienen un carácter directamente aplicable, pero actúan como criterios interpretativos fundamentales en la aplicación del Derecho Administrativo. Estos principios orientan la actuación de los poderes públicos hacia la consecución de objetivos sociales y económicos, como la promoción del bienestar social o la protección del medio ambiente, influyendo así en la interpretación de los derechos y deberes de los ciudadanos en su relación con la Administración. Aunque no son exigibles judicialmente como los derechos

fundamentales, su influencia es clave en el diseño de políticas públicas y en la interpretación de las normas administrativas.
--

Justificación: Este papel de los principios rectores se desarrolla en la página 2 del documento.
--

3.4. Resultado final

La cuestión base planteada, como se puede observar a primera vista, no es simple. Ello se debe a que es el resultado de un proceso de ensayo y error debido a respuestas repetitivas o infructuosas de conjunciones más simples. La IA aún necesita un guiado muy específico, a pesar de ser la versión más moderna. No obstante, la misión de éste estudio no era detectar la “inteligencia” artificial para este cometido, sino llegar a observar la precisión y capacidad para realizarlo, aunque fuere mediante fórmulas complejas. De hecho, para evitarle confusiones a la IA, se han intentado utilizar instrucciones base que permitiesen posteriormente formular preguntas más sencillas sin que se aparte de ese cometido. No obstante, en el desarrollo de la conversación acababan desapareciendo algunos aspectos que se demandaban, como la justificación por respuesta. Para un resultado satisfactorio se ha demostrado necesario usar el *prompt* completo en cada caso.

En lo que respecta al contenido material, en la mayoría de los casos las respuestas son precisas y se justifican en el texto adjuntado y en la ley, de forma que sirven para el cometido que se planteaban. Ahora bien, la dificultad de su uso requiere unos conocimientos medios del uso de este tipo de sistemas, así como paciencia para encontrar las fórmulas adecuadas. Para ello, el *prompt* que se presenta parece tener la capacidad de satisfacer este cometido para los docentes que lo utilicen. Por supuesto, las respuestas son siempre extensibles y mejorables, pero ahí entrará precisamente la necesaria participación humana y docente, que podrá moldearlas en función de sus necesidades, pero teniendo una base que efectivamente es capaz de ahorrar mucho tiempo de trabajo.

Por último, en lo que respecta a las justificaciones, si bien es cierto que las respuestas suelen encontrarse donde dice la IA, en algunos casos existen desviaciones de una página (como ocurre en las relaciones de sujeción) de forma injustificada o debido a que la respuesta incluye diversas páginas. Tal es el caso de la respuesta cuarta a la pregunta genérica, donde el tema de la participación ciudadana incluye las páginas 23 (como indica la IA) y 24.

4. CONCLUSIONES

Las cuestiones planteadas a la IA en todo el proceso, como se puede observar a primera vista, no son simples. Pero ello no impide que la IA sea capaz de leer y analizar correctamente los artículos jurídicos, así como los capítulos de libro (como es el caso que se presenta). Este avance permite a los usuarios poder realizar baterías de preguntas de manera sencilla, con sus respectivas respuestas que luego pueden ser siempre modificadas o precisadas por la mano humana y experta.

Ahora bien, tal y como avisa Grant G. M.¹³, es aconsejable que exista una supervisión cuando las respuestas provengan de un agente no jurídico -como es en este caso ChatGPT- para evitar posibles malentendidos; el mecanismo es eficaz, útil y sencillo, mas no perfecto. Finalmente, debe entenderse que es preciso aportar un texto actualizado y correcto para que la IA evite malos entendidos. Al final, las preguntas y respuestas las extrae de aquella información que el docente le proporciona.

Las posibilidades, a partir de aquí, son muy amplias. Algunos ejemplos son los siguientes:

- Análisis de los conocimientos básicos al final de la clase.
- Encargar como tarea la lectura de un artículo o de un tema y dar respuesta a preguntas elaboradas previamente.
- Exámenes de análisis de nivel en base a la metodología comentada.
- Preguntas cortas para exámenes.

Debe resaltarse que ChatGPT no sólo analiza documentos en formato PDF, sino que es posible también añadir otros como PowerPoint o Word, de manera que el docente, en todo caso, puede utilizar también el material de clase para la elaboración de estas baterías de preguntas. Por ello, es posible concluir que el sistema es muy amplio y abarca muchos escenarios que pueden ser de gran utilidad para la enseñanza del Derecho y que, a su vez, facilitarán la creación de material al propio personal investigador. Ello mejorará sus lecciones y reducirá su tiempo de preparación de material complementario, lo cual supone un gran aumento de su eficiencia.

Como beneficio colateral al estudio, debe destacarse que proporcionar este tipo de documentos a la IA no hará sino mejorar su comprensión del Derecho vigente debido a contenido especializado y elaborado por expertos en la materia, lo cual mejorará sus capacidades futuras en términos de eficacia. Por lo tanto, estas baterías de preguntas y respuestas no sólo obedecen a mejorar la innovación docente del presente, sino también a alimentar las capacidades de la IA del futuro mediante el sistema de *machine learning*.

5. BIBLIOGRAFÍA

-CASTELLANOS CLARAMUNT, J.; “Innovación docente y tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva de la docencia en derecho”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Vol. 7, núm. 2, 2020, pp. 167-184.

-DOPAZO FRAGUÍO, M. P.; “El impacto de la inteligencia artificial generativa: clínica jurídica e innovación docente”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, Nueva Época, núm. 30, 2024, pp. 93-126.

¹³ GRANT M. G.; “Artificial Intelligence and the Practice of Law: A Chat with ChatGPT”, *Saint Louis University Law Journal*, Vol. 68, núm. 3, 2024, pág. 611.

- GRANT M. G.; “Artificial Intelligence and the Practice of Law: A Chat with ChatGPT”, *Saint Louis University Law Journal*, Vol. 68, núm. 3, 2024, pp. 591-614.
- MARTÍN REBOLLO, L.; *Manual de Derecho Administrativo*, 20ª ed., Aranzadi, Cizur Menor, 2023.
- MIOTO DOS SANTOS, R., PINTO BASTOS JÚNIOR, L. M. y MORAIS DA ROSA, A.; “Ensino jurídico e inteligência artificial: levando a sério a transformação digital nos cursos de direito”, *Revista Científica Disruptiva*, Vol. 3, núm. 1, 2021, pp. 81-108.
- QUEZADA CASTRO, G. A, CASTRO ARELLANO, M. P. y QUEZADA CASTRO, M. P.; “Inteligencia artificial y enseñanza del derecho: su incorporación durante la pandemia de la Covid-19”, *Revista Venezolana de Gerencia*, Vol. 27, núm. Especial 8, 2022, pp. 750-764.
- SÁNCHEZ VERA, M. M.; “La inteligencia artificial como recurso docente: usos y posibilidades para el profesorado”, *Educación*, Vol. 60, núm. 1, 2023, pp. 33-47.
- VILLASENOR, J.; “Generative Artificial Intelligence and the Practice of Law: Impact, Opportunities and Risks”, *Minnesota Journal of Law, Science and Technology*, Vol. 25, núm. Symposium Issue, 2024, pp. 25-48.

LA LIGA DE LA DOCTRINA SANCIONADORA

FERNÁNDEZ BACARIZA, Loreto

Profesora Ayudante Doctora.

Universidad Rey Juan Carlos.

loreto.fernandez@urjc.es

<https://orcid.org/0009-0001-3653-179X>

Cómo citar/Citation

Fernández Bacariza, Loreto. (2024)

La liga de la doctrina sancionadora

Docencia y Derecho n.º 24, págs. 117-128.

RESUMEN:

La actividad de innovación docente que se propone se justifica en la necesidad de acercar a los alumnos los trabajos y aportaciones científicas que emanan de la doctrina administrativista para que sean conocedores de las mismas y, de este modo, puedan acudir a fuentes de información fiables a la hora de resolver las dudas o problemas que, a lo largo de sus carreras académicas y profesionales, se les puedan plantear.

Para ello, lo que se propone es crear una competición en la cual cada alumno deberá formar un equipo (que estará formado por uno o por varios académicos) y conseguir proclamarse campeón de la liga de la doctrina sancionadora, necesitando, para ello, sumar los máximos puntos posibles en cada partido que se celebre. Los partidos serán fijados por el docente al inicio de curso, y consistirán en la exposición por parte del jugador local (que será el alumno que tiene a ese académico en su equipo) del tema que se le hubiera asignado, mientras que el resto de los estudiantes (jugadores visitantes) habrán de plantearle un número determinado de preguntas y, dependiendo de las respuestas dadas por el jugador local, conseguirán ganar puntos para sus equipos.

PALABRAS CLAVE: Doctrina, liga, sanciones, campeonato, derecho administrativo, innovación docente.

SANCTIONING DOCTRINE LEAGUE

ABSTRACT:

The proposed teaching innovation activity is justified by the need to bring students closer to the works and scientific contributions that emanate from the administrative doctrine so that they are aware of them and, thus, can turn to reliable sources of information when resolving doubts or problems that, throughout their academic and professional careers, may arise.

To this end, what is proposed is to create a competition in which each student must form a team (which will be formed by one or more academics) and become champion of the league of the sanctioning doctrine, needing to score as many points as possible in each match to be held. The matches will be fixed by the teacher at the beginning of the course, and will consist of the presentation by the local player (who will be the student who has that academic in his team) of the topic assigned to him, while the rest of the students (local players) will have to ask him a certain number of questions and, depending on the answers given by the local player, they will score points for their teams.

KEYWORDS: Doctrine, league, sanctions, championship, administrative law, teaching innovation.

Fecha de recepción: 18-12-2024

Fecha de aceptación: 20-12-2024

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN. 2. LA LIGA DE LA DOCTRINA SANCIONADORA.
2.1. Preparación previa de la actividad por parte del docente. 2.2. Apertura del mercado de fichajes. 2.3. Calendario de partidos y proclamación del campeón. **3. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD.**

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la formación de los estudiantes son muchos los profesores que les impartirán docencia. Sin embargo, en un futuro, los estudiantes solo se acordarán de los buenos docentes. Este calificativo engloba, a mi juicio, dos requisitos que no se entienden si no fuesen acumulativos: la capacidad para transmitir el conocimiento propio y la aptitud para sembrar la duda en el estudiante e invitarle a descubrir las soluciones por sí mismo¹.

La docencia es un desafío constante para el profesor en tanto en cuanto es necesario que el mismo permanezca formándose continuamente para así poder transmitir el conocimiento de la manera más actualizada y con el mayor acierto posible, aspecto que se consigue a través de la investigación y que, en la mayoría de los casos, se materializa en la publicación de trabajos científicos, como monografías, capítulos de libros o artículos científicos en revistas científicas especializadas.

Por otro lado, la segunda de las cualidades que, a mi juicio, permite diferenciar a los docentes es la capacidad que tienen para sembrar la duda razonable en el alumno, acompañada de la invitación para que sean estos últimos los que, por sí mismos, se interesen por un asunto, investiguen sobre ese tema en concreto y lleguen a resolver las cuestiones que se les planteaban. En este sentido, para que la respuesta a la que accedan sea lo más completa posible, los alumnos deberán servirse tanto de la jurisprudencia más actual como de los trabajos científicos publicados por la doctrina.

Es precisamente este punto —la consulta de los trabajos doctrinales por parte del alumnado— el que se pretende abordar con la propuesta de innovación docente que ahora nos ocupa, ya que durante los años en los que he impartido docencia —y continúo haciéndolo— en los diferentes grados que cursan la asignatura de Derecho Administrativo, he sido consciente de la nula capacidad que, por regla general, tienen los alumnos para acudir a las fuentes que contienen los mismos.

¹ El presente artículo es el resultado de la comunicación “*La liga de la doctrina sancionadora*” presentada y defendida en las III Jornadas de Metodología e Innovación Docente de la Asociación Española de Profesores/as de Derecho Administrativo, que tuvieron lugar el 26 de septiembre de 2024 en la Universidad de Córdoba.

En este sentido, es significativo que cualquier cuestión que les es planteada a los estudiantes es trasladada de manera literal al buscador de Google con la esperanza de obtener resultados fiables; resultados que, de aparecer, no son aplicables a nuestro ordenamiento jurídico por referirse a legislaciones de otros países. Además, en los últimos tiempos, se observa un cambio en el modo de búsqueda de la información al plantear los alumnos la consulta directamente a ChatGPT.

Si bien es absurdo renegar de la utilidad de los buscadores de información online, así como de los *chatbots* de Inteligencia Artificial, que pueden facilitarle al estudiante una primera respuesta más o menos acertada, lo cierto es que habría que exigir que el estudiantado fuera capaz de identificar si la fuente de información de la que procede es la adecuada para el fin que la justifica, siendo necesario para ello que los estudiantes puedan identificar de manera indubitada qué fuentes de información pueden ser consideradas fiables, rigurosas y contrastadas².

Por todo lo expuesto con anterioridad —siempre sin perder de vista la importancia que los métodos tradicionales de enseñanza tienen para con el aprendizaje de los estudiantes— la motivación de la presente propuesta de innovación docente es precisamente acercar y dar a conocer a los estudiantes los trabajos doctrinales publicados por los distintos investigadores a través de los cuales podrán complementar y ampliar su formación, así como las fuentes que los recopilan y el modo de acceder a las mismas.

Para ello, se ha tratado de utilizar la técnica de la gamificación, pretendiendo acercar a los estudiantes los trabajos científicos emanados de la doctrina a través de la simulación de un juego de competición —similar a una liga de fútbol— que motive a los mismos para participar en la misma y conseguir, de un modo más ameno, los resultados pretendidos con la actividad que se propone.

Por ello, a continuación, se tratará de exponer sucintamente la propuesta de actividad de innovación docente si bien delimitada al ámbito del derecho administrativo sancionador. Además, antes de entrar de lleno a la explicación de la actividad es necesario destacar que el presente artículo no analizará los resultados de la experiencia, sino que se limitará a exponer el contenido y las reglas de la misma.

2. LA LIGA DE LA DOCTRINA SANCIONADORA

Como su propio nombre indica, la actividad que se propone consiste en crear una competición a la que se ha denominado la liga de la doctrina sancionadora en la que los alumnos participarán asumiendo el rol de algún académico del sector con la intención de ganar y proclamarse el campeón de la misma.

Para ello, siguiendo las reglas que se expondrán a continuación, los alumnos tendrán que formar un equipo (al que podrán incorporar a uno o a varios académicos, dependiendo de la estrategia que decidan seguir) con la finalidad de,

² Máxime para encontrar fuentes fiables a la hora de elaborar sus trabajos de investigación, tales como el TFG o el TFM, que les permitan sustentar su investigación en trabajos científicos reconocidos y rigurosos.

compitiendo con sus compañeros, conseguir proclamarse campeones de la competición.

Para facilitar la comprensión de la actividad de innovación docente que se propone, la explicación de la misma se dividirá en tres fases diferenciadas. La primera de ellas, relativa al trabajo previo que el profesor habrá de hacer de cara a preparar la actividad, sin perjuicio de que la implicación del docente continúe y sea imprescindible para el correcto desarrollo de toda la actividad.

En la segunda fase, que se ha denominado “apertura del mercado de fichajes” se expondrá el funcionamiento de la composición de los equipos, así como las consecuencias asociadas a cada uno de los fichajes.

Por último, en la última fase denominada “calendario de partidos” se explicará el funcionamiento de la competición real y el modo en el que los distintos equipos podrán obtener los puntos que les permitan proclamarse como campeones de la liga.

Tal y como se ha expuesto en el epígrafe anterior, la motivación que justifica esta actividad de innovación docente es acercar a los alumnos, a través de la técnica de la gamificación, los trabajos científicos que emanan de la doctrina y las fuentes donde se contienen los mismos a fin de que puedan acudir a estos para la elaboración de sus trabajos de investigación, para resolver las dudas que les surjan o, incluso, para ampliar los conocimientos sobre materias que les resulten de utilidad.

En el caso que ahora nos ocupa, la actividad de innovación que se expone se centrará, exclusivamente, en artículos de investigación cuyo tema principal sea el derecho administrativo sancionador, si bien, no existiría inconveniente en aplicar la actividad que se propone a cualquier materia de las que integran el contenido del derecho administrativo.

2.1. Preparación previa de la actividad por parte del docente

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, la actividad de innovación docente que se propone consiste en la creación de una competición entre los alumnos a través de la cual se pretende acercarles los trabajos científicos que emanan de nuestra doctrina, así como las fuentes donde encontrar los mismos. Por ello, siendo tan extenso el contenido del derecho administrativo, delimitaremos el mismo al ámbito del derecho administrativo sancionador —sin perjuicio de que, tal y como ya he mencionado, esto pudiera aplicarse a cualquier otra materia—, siendo esta la primera tarea a la que se enfrenta el docente a la hora de implementar esta actividad de innovación docente en el grupo en el que imparta la docencia³.

Una vez seleccionada la materia —en este caso, la sancionadora— el docente deberá seleccionar una serie de artículos doctrinales (preferiblemente en acceso abierto o en revistas científicas a las que los alumnos tengan acceso a través de la biblioteca de la universidad) que hayan sido publicados por la doctrina en los

³ De este modo, si el docente tuviese que explicar la responsabilidad patrimonial de las Administraciones Públicas o la expropiación forzosa, el contenido de la actividad docente que se propone podría ajustarse sin problema a estos ámbitos. En este sentido, lo único que habría que hacer es seleccionar artículos doctrinales que se ajustasen al contenido de estas áreas.

últimos años y que el docente considere que son adecuados para el aprendizaje de la materia.

De este modo, una vez realizada la selección a la que me refiero en el párrafo anterior, nos encontraríamos con un conjunto de artículos publicados por diversos autores —los cuales, tendrán categorías académicas distintas—, siendo especialmente relevante para el correcto desarrollo de la actividad que solo exista un artículo por cada académico seleccionado⁴. Además, sería conveniente que los artículos seleccionados no fueran excesivamente largos, ya que aquellos que tengan una gran extensión dificultarán, tal y como se explicará a continuación, la exposición que habrán de realizar del mismo los alumnos el día indicado al efecto por el docente.

Tras la selección de los artículos doctrinales por parte del profesor, este habrá de elaborar un listado en el que conste el nombre del académico autor del artículo, su categoría profesional y el título de este. Una vez realizada, este documento deberá compartirse en el aula virtual para que todos los alumnos tengan acceso al mismo y, antes de la apertura del mercado de fichajes, conozcan tanto a los académicos —y su categoría profesional— como los temas sobre los que versarán los artículos a exponer a fin de que en la siguiente fase puedan decidir, siendo conocedores de toda la información anterior, cuál será el académico que incorporarán a su equipo⁵.

Tal y como se acaba de adelantar, tras la realización de todo lo expuesto en los párrafos anteriores, dará comienzo la segunda fase de la actividad, en la que, como se expondrá a continuación, los alumnos formarán sus equipos para la competición, pudiendo incorporar a los mismos los académicos que consideren oportuno —con algunos límites— según la estrategia que hubiesen decidido seguir.

2.2. Apertura del mercado de fichajes

Tras la elaboración de la lista a la que me he referido en el apartado anterior y una vez los alumnos son conocedores de los temas sobre los que versan los artículos propuestos por el profesor, así como el autor de los mismos, comienza la segunda fase de la actividad: la apertura del mercado de fichajes. En esta fase, cada estudiante deberá formar su propio equipo, pudiendo este estar formado por uno o por varios académicos —dependiendo del valor de los mismos— tal y como se expondrá a continuación.

Antes de entrar de lleno a exponer cómo se realizarán los fichajes es necesario partir de la base de que cada estudiante dispondrá de una cartera virtual con 10M gracias a la cual podrá adquirir a los académicos e incorporarlos a su equipo. También es necesario aclarar que cada académico, en función de su categoría profesional, tendrá un precio, así como unos “derechos” y unas

⁴ En este sentido, siendo consciente de que los autores de nuestra doctrina más autorizada suelen publicar con cierta continuidad trabajos científicos, es muy importante para el desarrollo de la actividad que solo se seleccione una de sus aportaciones. Será esta la que, tal y como se explicará en los apartados siguientes, el alumno deberá exponer el día indicado.

⁵ Los artículos seleccionados por el docente podrán serlo de cualquiera de las cuestiones relacionadas con el derecho administrativo sancionador (o tema que se desee tratar a través de esta propuesta de innovación docente). No obstante, también es posible incorporar artículos relacionados con la potestad sancionadora de la Administración relativa a cualquier legislación sectorial.

“obligaciones” asociados al mismo⁶. De este modo, con la finalidad de homogeneizar, los criterios que regirán los fichajes serán los siguientes:

Si se desea fichar a un académico que tenga la categoría profesional de Catedrático de Universidad, esto tendrá un coste de 10M y partirá de una puntuación de diez puntos. En segundo lugar, si lo que se desea es fichar a un Profesor Titular de Universidad, el coste será de 8M y la puntuación de partida será de ocho puntos. En tercer lugar, los Profesores Permanentes tendrán un precio de mercado de 6M y partirán de una puntuación de seis puntos. Por último, si la incorporación al equipo lo es de un académico con la condición de Profesor Ayudante Doctor o similar, el precio del fichaje será de 4M, partiendo estos de una puntuación de cuatro puntos⁷.

Tal y como se puede observar en el párrafo anterior, los precios de los fichajes son diferentes en función de la categoría profesional del académico que se pretenda adquirir, lo que permite que los alumnos puedan incorporar a su equipo a tantos académicos como consideren oportuno siempre y cuando el importe total de los mismos no supere los 10M de los que disponen.

De este modo, dependiendo de la estrategia que pretenda seguir el estudiante, este podrá optar por fichar a un Catedrático de Universidad; a un Titular de Universidad; a un Profesor Permanente; a un Profesor Ayudante Doctor o similar; a dos Profesores Ayudantes Doctores o similares; o a un Profesor Permanente y a un Profesor Ayudante Doctor, lo que deberá ser tenido en cuenta por el profesor a la hora de seleccionar los artículos sobre los que los alumnos trabajarán.

Una vez expuesto lo anterior resta explicar el modo en el que se desarrollarán los fichajes, pudiéndose adelantar que ello tendrá lugar durante una clase en la que deberán estar presentes todos los alumnos que deseen participar en la actividad de innovación docente que se propone. En ella, el docente irá leyendo uno por uno los nombres de los académicos que aparecen en la lista antes referenciada, debiendo los alumnos manifestar, en ese momento, su intención de incorporar al académico nombrado a su equipo. En el caso en el que sean varios los alumnos que se encuentren interesados en fichar a un mismo académico, se realizará por el docente un sorteo entre los mismos, por lo que es conveniente que los estudiantes ese día acudan a clase con varias opciones pensadas.

Una vez todos los alumnos han formado sus equipos e incorporado a los mismos a los académicos que hayan considerado oportuno, comienza la última fase de la actividad y la más importante, ya que, tal y como se expone con mayor detenimiento en el epígrafe siguiente, es el momento en el que los alumnos

⁶ A la hora de determinar la categoría profesional a la que me refiero (Catedrático de Universidad, Profesor Titular de Universidad, Profesor Permanente, Profesor Ayudante Doctor o similares) se tendrá en cuenta la que efectivamente ostente el autor del artículo en el momento de realización de la actividad de innovación docente que se propone, y no aquella que tenía en el momento en el que se publicó el artículo si las mismas fuesen diferentes.

⁷ La categoría profesional del autor, tal y como se expone en el apartado referido al calendario de partidos, también tiene relevancia a la hora del desarrollo de la actividad. En este sentido, conviene destacar que dependiendo de la categoría profesional del académico al que el jugador local esté representando en el momento de la exposición oral, el mismo deberá responder un número concreto de cuestiones relacionadas con la exposición de su artículo que oscilarán entre dos y cinco.

realmente tendrán que trabajar sobre los artículos propuestos por el docente y ganar los puntos para proclamarse campeones⁸.

2.3. Calendario de partidos y proclamación del campeón

Como se ha adelantado en el apartado anterior, una vez los alumnos tienen formados sus equipos comienza la fase en la que los mismos tendrán que ganar los puntos para proclamarse campeones de la liga. No obstante, antes de comenzar con la actividad propiamente dicha, el docente tendrá que haber subido al campus virtual un calendario (calendario de partidos) en el que se indique la fecha en la que cada alumno deberá defender, tal y como se expondrá a continuación, su tema.

Esta planificación es esencial ya que permitirá, no solo que el alumno que defiende el tema (al que me referiré en adelante como jugador local) pueda preparar su exposición, sino que, además, el resto de sus compañeros (a los que me referiré como jugadores visitantes) deberán estudiar el mismo para poder ganar, tal y como se expondrá a continuación, puntos para sus equipos.

Ahora bien, lo capital en este punto es explicar el modo en el que tanto los jugadores locales como los visitantes podrán ir ganando puntos a lo largo de las distintas exposiciones que se irán realizando en clase.

Como se ha mencionado sucintamente con anterioridad, cada jugador local, el día señalado al efecto en el calendario de partidos que habrá facilitado el docente, dispondrá de diez minutos para exponer el contenido del artículo que se le asignó, y una vez finalizada la misma, éste deberá responder a las preguntas que le sean planteadas tanto por el docente como por los jugadores visitantes⁹. La exposición por sí sola del contenido del artículo no reporta punto alguno para el jugador local, sino que será a través de la resolución de las cuestiones planteadas el modo en el que éste puede conseguir sumar —o restar— puntos para su equipo.

Llegado este momento vuelve a tener relevancia el académico al que se esté representando, ya que, dependiendo de su categoría profesional, el jugador local tendrá que responder a un número de preguntas determinadas. En este sentido, si el autor del artículo es un Catedrático de Universidad, el jugador local habrá de responder a cinco preguntas; si el autor es un Titular de Universidad, responderá a cuatro preguntas; si el jugador local representa a un Profesor Permanente este deberá resolver tres preguntas; y, por último, si el autor del artículo que se defiende es un Ayudante Doctor o similar, el jugador local deberá responder a dos preguntas¹⁰.

⁸ Es importante destacar que no es necesario que todos los académicos previstos en la lista hayan sido incorporados a un equipo, ya que, como se expuso con anterioridad, la lista ha de ser lo suficientemente completa para que si los alumnos lo desean —siempre dentro del límite del presupuesto— puedan fichar a varios académicos.

⁹ Como se ha expuesto anteriormente, puede ser que existan alumnos cuyo equipo no esté formado por un solo académico sino por varios. En estos casos, los alumnos no expondrán los temas de sus académicos el mismo día, sino que participarán en la actividad como jugador local varios días.

¹⁰ En cualquiera de los supuestos anteriores, una de las cuestiones deberá ser formulada por el docente.

De este modo, es a través de la resolución de las cuestiones planteadas por el docente y por el resto de los jugadores visitantes la forma en la que tanto el jugador local como los jugadores visitantes podrán ganar puntos para su equipo. A través de esta fórmula, el profesor se asegura de que el tema objeto de exposición por el jugador local no es estudiado exclusivamente por éste, sino que el contenido del mismo habrá de ser conocido por el resto de los estudiantes a fin de poder plantear cuestiones y ganar, de ese modo, los máximos puntos posibles. Pero, además, el estudio del contenido de todos los artículos por parte de los jugadores visitantes es capital ya que, tal y como se expondrá a continuación con mayor detalle, no solo les permitirá ganar puntos para sus equipos si no que podrán restar puntos al rival que en ese momento actúe como jugador local¹¹.

Una vez expuesto el modo en el que se desarrollará la actividad de innovación docente que se propone, lo que resta es explicar el sistema de puntuación que permitirá que cada uno de los alumnos que participan en las sesiones puedan ganar puntos para su equipo o restar puntos del equipo rival; lo que dependerá del modo en el que el jugador local responda a la pregunta planteada, tal y como se tratará de sintetizar a continuación¹².

Así, en primer lugar, si el jugador local responde correctamente a la pregunta formulada por el jugador visitante, el primero sumará dos puntos para su equipo mientras que el último sumará uno. En segundo lugar, en el caso de que el jugador local responda bien a la pregunta planteada por el jugador visitante, pero la respuesta sea incompleta, ambos jugadores sumarán un punto a sus respectivos equipos. En tercer lugar, si el jugador local no responde o responde incorrectamente a la cuestión que le ha planteado el jugador visitante, este último sumará tres puntos para su equipo, mientras que el jugador local perderá dos puntos¹³. Por último, si una vez desarrollada la exposición por parte del jugador local no se plantean

¹¹ Hay que advertir a los estudiantes de la importancia de estudiar el tema que va a exponer el compañero que actúa como jugador local, ya que no se admitirán cuestiones extremadamente sencillas u obvias. Las preguntas que se planteen por parte de los jugadores visitantes han de tener una dificultad razonable que permita concluir al docente que el estudiante que la formula ha estudiado el tema.

¹² Recordemos que el número de preguntas que el jugador local habrá de responder dependerá de la categoría profesional del académico al que esté representando. De este modo, cuantas más preguntas puedan realizarse al jugador local, mayores probabilidades tiene éste de sumar puntos para su equipo si lo hace de manera correcta. No obstante, también aumentan las posibilidades de que pierda puntos si no sabe contestar a la pregunta o no lo hace de manera correcta. Pese a que el sistema de puntuación se expondrá en el texto principal, considero necesario plasmar en una tabla el mismo a fin de una mejor comprensión de este.

	Jugador local	Jugador Visitante
Respuesta correcta del jugador local	Gana 2 puntos	Gana 1 punto
Respuesta incompleta del jugador local	Gana 1 punto	Gana 1 punto
Respuesta incorrecta del jugador local	Pierde 2 puntos	Gana 3 puntos
Ningún alumno formula preguntas o no se formulan las necesarias.	Gana los puntos que le corresponden por su categoría profesional	Cada jugador pierde 5 puntos

¹³ De ahí la importancia de que todos los estudiantes lleven bien preparado el tema que se expondrá cada día, ya que la motivación del jugador visitante habrá de ser la de plantearle una pregunta complicada al jugador local, de modo que no sepa responderla, con la intención no solo de ganar tres puntos para su equipo, sino de restarle, además, dos puntos al jugador local.

preguntas por parte de los jugadores visitantes o no se formulan las suficientes, todos los estudiantes perderán cinco puntos, salvo el jugador local, que sumará para su equipo los puntos que le corresponden en función de la categoría del académico al que está representando¹⁴.

Tal y como se ha adelantado anteriormente, una de las cuestiones habrá de ser planteada por el docente. En este sentido, el sistema de puntuación se mantendrá para el jugador local —de modo que si el jugador local responde correctamente la pregunta sumará dos puntos, si contesta de manera incompleta sumará un punto, y si no contesta o la respuesta no es correcta perderá dos puntos— si bien el docente no ganará ni perderá puntos, ya que no forma parte de la competición.

Con este sistema de puntuación que se propone, todos los estudiantes que participen activamente en la actividad podrán ganar puntos para sus respectivos equipos, valorándose por el docente de un modo directo tanto el trabajo diario como su implicación para con el correcto desarrollo de la misma.

Por último, al finalizar cada una de las sesiones, el profesor deberá actualizar la clasificación con los puntos que cada jugador haya obtenido para su equipo en la misma. De este modo, los estudiantes podrán conocer, en cada momento, la puntuación que tiene su equipo, así como el lugar que ocupan en la tabla clasificatoria a fin de seguir en las futuras clases las estrategias que cada uno de ellos considere que es más adecuada para conseguir posicionarse en el primer lugar de la tabla clasificatoria¹⁵.

3. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Una vez expuesto el funcionamiento y las reglas de la actividad de “la liga de la doctrina sancionadora” propuesta, con la finalidad de tratar de acercar a los estudiantes los trabajos científicos que emanan de la doctrina, lo que resta es determinar el sistema de evaluación de cara a poder calificar a cada uno de los alumnos que han participado en el buen desarrollo de la misma.

En este sentido, dada la complejidad y el trabajo que implica la participación en la actividad de innovación docente que se propone, considero que debería ser evaluable por el profesor dentro del porcentaje asignado para la evaluación continua, por ser una actividad que se mantiene a lo largo del cuatrimestre en el que se desarrolla. Además, por los mismos motivos, en el supuesto de que el alumno no hubiese participado en la misma y no hubiese conseguido aprobar la asignatura, considero que no podría ser una actividad reevaluable de cara a la convocatoria extraordinaria de la asignatura.

¹⁴ Es decir, en el caso de que no se formulen preguntas o no sean suficientes, el jugador local ganará para su equipo diez puntos si representa a un Catedrático de universidad; ocho puntos, si representa a un Profesor Titular de Universidad; seis puntos, si representa a un Profesor Permanente; y cuatro puntos si representa a un Ayudante Doctor o similar.

¹⁵ Esta actualización continua de los puntos de los que dispone cada uno de los estudiantes y la posición que cada uno de ellos ocupa en la clasificación también es muy importante para el docente ya que deberá procurar que todos los estudiantes —cuando ocupan la posición de jugador visitante— tengan las mismas oportunidades para plantear cuestiones al jugador local.

Ahora bien, con carácter previo a la determinación del sistema de calificación que se propone y que se pasará a exponer sucintamente, es necesario destacar que para que los alumnos puedan ser evaluados por el docente considero necesario que estos hayan asistido obligatoriamente a todas las clases en las que se desarrollen las exposiciones orales que hayan sido marcadas por el profesor en el calendario de partidos ya que lo contrario pondría en riesgo el buen desarrollo de la actividad dada la naturaleza de ésta.

En este sentido, salvo que exista una justificación expresa —que haya sido aceptada por el docente—, la falta injustificada por parte de un alumno a más de una sesión constituye un motivo más que suficiente para poder descalificarlo de la competición. La descalificación de la competición comporta la asignación de la calificación de suspenso al alumno en esta actividad.

Los alumnos que cumplan con el requisito anterior y que, por ende, hayan asistido a todas las clases fijadas en el calendario de partidos, serán calificados numéricamente (del uno al diez) empleando una regla de tres que será directamente proporcional a los puntos que hayan obtenido en la clasificación. De este modo, conforme al sistema de evaluación que se propone, los puntos totales del ganador de la liga equivaldrían al diez, siendo la calificación de los restantes alumnos participantes un valor directamente proporcional a los puntos totales que los mismos hayan obtenido en la competición¹⁶.

Para el correcto desarrollo de la actividad y para que todos los alumnos puedan conseguir obtener la mayor puntuación y, por ende, calificación final —tal y como se ha expuesto con anterioridad—, el docente deberá procurar darles a todos los jugadores las mismas oportunidades de intervenir a la hora de plantear las preguntas durante la fase del calendario de partidos, siempre que las mismas no sean extremadamente obvias o sencillas —en cuyo caso podrán ser rechazadas por el docente—.

No obstante, dada la complejidad de lo que se propone en el párrafo anterior, por el hecho de haber participado en la actividad de innovación docente que se expone, todos aquellos alumnos que hayan asistido al desarrollo de todas las clases y que, a juicio del profesor, hayan participado en las mismas de forma activa y diligente, deberán ser calificados, como mínimo, con una calificación de aprobado pese a que su puntuación no se corresponda con esta nota¹⁷.

Pese a lo mencionado en el cuerpo de este artículo, esta propuesta de innovación docente considero que admite múltiples variaciones, de modo que cada profesor podría adecuar la misma tanto en lo que respecta al contenido de la asignatura que se imparta como al sistema de evaluación o al desarrollo de la

¹⁶ Así, a modo ejemplificativo, si el primer clasificado de la liga ha obtenido un total de 60 puntos, se le otorgará a este el 10. Una vez determinado que el 10 equivale a haber obtenido 60 puntos, el segundo clasificado, con 54 puntos totales, tendría —empleando la regla que se propone— una calificación de 9. En el mismo sentido, el tercer clasificado, con una hipotética puntuación de 38, obtendría una calificación de 6,3 y así sucesivamente.

¹⁷ De este modo, si bien es cierto que se premia con una mayor puntuación a aquellos alumnos que más han intervenido en la actividad planteando preguntas a sus compañeros, se valora también el esfuerzo del resto de estudiantes que han participado en la misma de un modo más discreto.

actividad en sí mismo. De este modo, podría implementarse no solo en las asignaturas de Derecho Administrativo propias del Grado en Derecho, sino que también podría tener cabida en asignaturas propias de otros grados no jurídicos y conseguir, de igual forma, el objetivo principal de acercarles a los estudiantes los trabajos científicos que emanan de la doctrina.

SIMULACIÓN DE VISTAS CONTENCIOSO-ADMINISTRATIVAS: REFUERZO DE CONOCIMIENTOS Y DESARROLLO DE OTRAS HABILIDADES Y COMPETENCIAS

GAMERO CASADO, Eduardo

*Catedrático de Derecho Administrativo
Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla*

gamero@upo.es

<https://orcid.org/0000-0002-6734-8672>

Cómo citar/Citation

Gamero Casado, Eduardo (2024).

Simulación de vistas contencioso-administrativas: refuerzo de conocimientos y desarrollo de otras habilidades y competencias.

Docencia y Derecho, n. 24º, págs. 129-136.

RESUMEN:

Este trabajo expone la implementación y los resultados de una actividad de simulación de vistas que se viene realizando desde hace varios cursos académicos en espacios de la Universidad, reemplazando a la que se desarrollaba anteriormente, de asistencia a vistas en Juzgados de lo contencioso-administrativo. La simulación de vistas permite lograr objetivos muy diversos. Por una parte, refuerza el aprendizaje de dos materias distintas: la dinámica del proceso contencioso-administrativo (vertiente procesal) y la concreta problemática sobre la que verse el litigio (en nuestro caso, el control de medidas restrictivas de derechos como consecuencia de situaciones de pandemia aplicando el principio de proporcionalidad). Por otra parte, desarrolla otras competencias de los estudiantes: en este caso, la capacidad de análisis y síntesis (a través de las sentencias que se les facilitan para que extraigan de ellas argumentos a favor y en contra de las medidas enjuiciadas), la oratoria, la asunción del concreto rol que les corresponda en suerte (demandante o Administración), etc.

PALABRAS CLAVE: Juego de rol. Simulación de vistas. Contencioso-administrativo. Principio de proporcionalidad.

SIMULATION OF CONTENTIOUS- ADMINISTRATIVE HEARINGS: REINFORCING THEORETICAL KNOWLEDGE AND DEVELOPING OTHER SKILLS AND COMPETENCIES

ABSTRACT

This paper presents the implementation and results of a hearing simulation activity that has been carried out for several academic years at the University, replacing the previous activity of attending hearings at the Administrative Courts. The simulation of hearings allows us to achieve very different objectives. On the one hand, it reinforces the learning of two different subjects: the dynamics of the contentious-administrative trial (procedural aspect) and the specific problem on which the litigation is based (in our case, the control of measures restricting rights as a consequence of pandemic situations by applying the principle of proportionality). On the other hand, it develops other skills of the students: in this case, the capacity for analysis and synthesis (through the judgments provided to them so that they can extract arguments for and against the measures being judged), oratory, the assumption of the specific role that may correspond to them in the case (plaintiff or administration), etc.

KEYWORDS: Role-playing game. Simulation of hearings. Contentious-administrative. Principle of proportionality.

Fecha de recepción: 17-12-2024

Fecha de aceptación: 20-12-2024

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN. 2. PLANTEAMIENTO. 3. DINÁMICA DEL JUEGO DE ROL. 3.1. Actuaciones preparatorias. 3.2. Demanda y contestación. 3.3 Período probatorio. 3.4. Fase de conclusiones. 4. DEBATE DE FONDO: CONTROL MEDIANTE EL PRINCIPIO DE PROPORCIONALIDAD DE MEDIDAS RESTRICTIVAS DE DERECHO A CAUSA DE UNA PANDEMIA. 5. CRITERIOS Y MATERIALES PARA ORIENTACIÓN DE LOS ARGUMENTOS. 6. EVALUACIÓN. 7. RESULTADOS. 8. OTRAS CONSIDERACIONES.

1. INTRODUCCIÓN

El juego de rol es un recurso didáctico tremendamente poderoso. Genera en los estudiantes imágenes imborrables, cuya mayor utilidad es fijar conocimientos de manera indeleble. Pero al mismo tiempo, contribuye a desarrollar otras competencias, generalizadamente establecidas en los planes de estudio, que resultan imprescindibles para el jurista, como la oratoria y la dialéctica.

Tras varios –muchos– cursos académicos organizando la asistencia de los estudiantes del Grado en Derecho a vistas de juicios abreviados contencioso-administrativos, la pandemia por COVID-19, y las consiguientes medidas de restricción en los juzgados, impidieron celebrar la actividad. No hay mal que por bien no venga, porque la alternativa resultó tan exitosa que ha dejado de ser segundo plato para convertirse en el principal. Esa otra experiencia docente, con ser muy rica, planteaba mayores limitaciones: aunque muchas personas de la magistratura se alegran de ver estudiantes en la sala y asumen una actitud muy pedagógica, otras son muy renuentes a tener público y muestran una actitud poco acogedora, sin anticipar la temática de los litigios, de manera que los estudiantes tienen serias dificultades para comprender el debate procesal. Además, en función de los señalamientos, puede haber jornadas sumamente aburridas y reiterativas, en las que solo se celebren juicios, p.ej., sobre el reconocimiento o denegación de un determinado complemento salarial a docenas de empleados públicos.

2. PLANTEAMIENTO

Esta actividad es un juego de roles. El profesor de la asignatura actuará como juez, dirigiendo la celebración de vistas, por lo que tiene que estar muy familiarizado con la dinámica procesal.

Los estudiantes actuarán en condición de recurrentes/demandantes (particulares que se oponen a las medidas) o demandados (Administración autonómica que acuerda la medida).

La temática sobre la que versarán los procesos serán medidas adoptadas por la Administración autonómica ante una pandemia, restringiendo derechos de la ciudadanía: toques de queda, restricciones a la circulación, a la celebración de reuniones, etc.

Toda vez que la celebración de vistas y los procesos abreviados tienen un ámbito limitado de aplicación en el contencioso-administrativo, para poder organizar esta actividad académica consideraremos que el órgano judicial competente para revisar estas medidas es el Juzgado provincial contencioso-administrativo, y que el procedimiento a seguir es el abreviado (art.78 LJCA), sin perjuicio de lo que literalmente establece al respecto la Ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la Jurisdicción Contencioso-administrativa.

La celebración de las vistas requiere un espacio adecuado. En nuestra Facultad disponemos de una auténtica Sala de Vistas, con el mobiliario clásico y ritual que se obtuvo de un Juzgado que se desmantelaba. Los espacios se ordenan igual que en una auténtica Sala de Vistas, incluso en lo que respecta a banquillos y a la foto del Rey; y está dotada de un mueble ropero con togas para que puedan usarse en las actividades que se programen.



Para organización de los roles se fijan los señalamientos por grupos de 3 estudiantes publicados en el aula virtual. En cada simulación de vistas intervendrán dos grupos, uno en condición de cada parte, sin que cada grupo sepa qué concreto rol le corresponderá hasta el mismo momento de celebrarse la simulación, por lo que deben preparar tanto argumentos a favor como en contra de las hipotéticas medidas que se enjuicien.

3. DINÁMICA DEL JUEGO DE ROL

3.1. Actuaciones preparatorias.

Aunque los señalamientos se organicen a partir de grupos para simplificar la mecánica de la actividad, en realidad su preparación y desarrollo es individual para cada estudiante.

Cada estudiante llevará preparada una lista de argumentos a favor de la adopción de las medidas de contención de pandemias, y otra lista de argumentos en contra.

Al comenzar cada vista se sorteará qué grupo actuará en condición de parte demandante y qué grupo en condición de demandada, ocupando sus respectivos lugares en la Sala. A continuación, el juez (profesor) anunciará cuáles son las medidas que se someten a enjuiciamiento en esa concreta vista, dentro de la relación que se incluye más adelante.

Toda vez que se trata de un juego de rol, al inicio de cada toma de palabra el estudiante interviniente comenzará diciendo “Con la venia”. Se dirigirá al profesor con el apelativo “Señoría”.

3.2. Demanda y contestación.

El juez irá dando la palabra sucesivamente, y en orden aleatorio a cada uno de los integrantes de los grupos, para que expongan sus argumentos. En primer lugar, a los demandantes (exposición de la demanda), y seguidamente a los demandados (contestación a la demanda).

3.3. Período probatorio.

Una vez concluida esta primera fase del proceso se procederá a la apertura del período probatorio, con la siguiente secuencia:

1. El juez declarará abierto el período probatorio.
2. Las partes, sucesivamente, solicitarán recibimiento a prueba. Concretamente, la presentación de un informe pericial por escrito, y su ratificación por el perito en la vista.
3. El juez admitirá las pruebas y llamará a uno de los estudiantes del grupo de demandantes para que actúe como perito, al objeto de ratificarse en el contenido de un informe que supuestamente se ha entregado por los demandantes junto con la demanda como refuerzo de sus argumentos. El juez le tomará el juramento o promesa establecido en el art.335.2 LECiv. Los respectivos grupos le harán preguntas que ratifiquen el contenido de su informe, o que intenten desvirtuar sus afirmaciones, en función de los intereses de cada parte.
4. El juez llamará a uno de los estudiantes del grupo de demandados para que actúe como perito, al objeto de ratificarse en el contenido de un informe que supuestamente se entrega en ese momento como refuerzo de sus argumentos. El juez le tomará el juramento o promesa establecido en el art.335.2 LECiv. Los compañeros le harán preguntas que ratifiquen el contenido de su informe, o que intenten desvirtuar sus afirmaciones, en función de los intereses de cada parte.
5. El juez declarará concluso el período probatorio.

3.4. Fase de conclusiones.

Se dará la palabra sucesivamente a demandantes y demandados, para que formulen sus conclusiones, a la vista de los argumentos deducidos en la fase de demanda y contestación y en el período probatorio. Se dará la palabra en el orden aleatorio que decida el juez, a fin de que todos los integrantes de cada grupo tengan intervenciones equivalentes en complejidad y duración a lo largo de la actividad.

El juez declarará el proceso concluso para sentencia.

4. DEBATE DE FONDO: CONTROL MEDIANTE EL PRINCIPIO DE PROPORCIONALIDAD DE MEDIDAS RESTRICTIVAS DE DERECHO A CAUSA DE UNA PANDEMIA

Al inicio de cada simulación de vistas, el juez enunciará dos medidas que son objeto del recurso. Una de ellas, parecerá, *prima facie*, contraria a Derecho, facilitando en ese caso la argumentación de los recurrentes y dificultando la defensa de la Administración; la otra será aparentemente ajustada a Derecho, por lo que será más fácil defenderla por parte de la Administración y más difícil rebatirla por los recurrentes.

A modo de ejemplo, pueden plantearse como objeto litigioso medidas como las siguientes:

- Imposición de pasaporte COVID en ámbitos distintos; por ejemplo: en todas las actividades de toda la Comunidad Autónoma; solo en ocio nocturno; solo para acceder a espectáculos públicos como cine o conciertos; solo en los establecimientos de restauración; etc.
- “Toque de queda” nocturno, en diferentes ámbitos: para toda la Comunidad Autónoma; en concretas áreas sanitarias con elevado nivel de casos; etc.
- Cierre perimetral (prohibición de salir o entrar en un término municipal), en diferentes ámbitos: en toda la Comunidad Autónoma; en concretos municipios con alto nivel de contagios y ocupación de plazas hospitalarias; etc.
- Prohibición de visitas en residencias y centros de mayores.
- Imposición de un número máximo de personas (6, 8, 10...) en reuniones familiares, o como comensales en una misma mesa en establecimientos de restauración; ya sea en toda la Comunidad Autónoma, ya sea en concretas áreas sanitarias con incidencia elevada de casos.

5. CRITERIOS Y MATERIALES PARA ORIENTACIÓN DE LOS ARGUMENTOS

A fin de que los estudiantes puedan documentarse para realizar la actividad pueden articularse soluciones diferentes.

- a) Facilitar a los estudiantes sentencias para su análisis, extrayendo de ellas argumentos a favor y en contra de las medidas.
- b) Si se desea que también trabajen la búsqueda y selección de jurisprudencia o de otras fuentes, no se les ofrecerá esos materiales.

Personalmente, he preferido facilitar sentencias relevantes que permitan a los estudiantes identificar los principales argumentos. A tal efecto, son útiles las siguientes sentencias de la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Supremo, que no solo exponen las circunstancias y valoraciones de los propios asuntos analizados, sino que además los comparan con otros asuntos que sirven de precedente, completando todo ello una idea bastante clara de la cuestión:

- 62/2022, de 26 de enero, ECLI:ES:TS:2022:197
- 1112/2021, de 14 de septiembre, ECLI:ES:TS:2021:3298
- 1103/2021, de 18 de agosto, ECLI:ES:TS:2021:3260
- 1092/2021, de 26 de julio, ECLI:ES:TS:2021:3254

Como se deduce de estos pronunciamientos, hay dos controles distintos que se proyectan sobre las medidas autonómicas:

- El primer control es de carácter sustantivo/material, mediante el principio de proporcionalidad. La jurisprudencia aplica el *triple test* de proporcionalidad de las medidas restrictivas de derechos fundamentales.
- El segundo control es de carácter formal: la motivación. Exige que las medidas se encuentren suficientemente motivadas. Esta motivación puede tener lugar mediante informes de expertos (peritos, en jerga procesal), de organizaciones internacionales, etc.

6. EVALUACIÓN

Al terminar cada vista, los estudiantes entregarán al profesor el documento de apoyo que hayan preparado con argumentos a favor y en contra de la adopción de las medidas.

Esta actividad debe tener una determinada valoración a efectos de evaluación continua. En mi caso, le concedo un peso de 0'5 puntos en el total de la calificación de la asignatura.

Los criterios de evaluación que aplico son los siguientes:

- La capacidad de cada estudiante para asumir el papel –rol– que desempeña en la vista.
- Su capacidad argumentativa, la pertinencia o adecuación de su argumentación según el concreto supuesto o medida objeto del debate procesal.
- Su expresión oral.

7. RESULTADOS

Desde la experiencia acumulada tras tres cursos académicos, el nivel de consecución de resultados de esta actividad es altamente positivo. Por una parte, la vivencia directa resulta muy formativa tanto en lo que se refiere al desarrollo de las vistas en los procesos contencioso-administrativos abreviados, pero también, en lo que se refiere a la aplicación práctica del principio de proporcionalidad.

Los estudiantes (mayoritariamente) se implican a fondo, enseguida se identifican en el papel que les corresponde (demandante, Administración demandada, perito...) desarrollando una rápida capacidad de reacción.

No obstante, con el tiempo, he podido observar que, en ocasiones, circulan listados de argumentos a favor y en contra de las medidas restrictivas de derechos. Esto supone que algunos estudiantes no llevan a cabo el esfuerzo de leer, interpretar y sistematizar las sentencias que se les facilitan.

Por otra parte, siempre que las personas que aparezcan en ellas presten en ese momento su consentimiento (en cada sesión sucesiva de simulación de vista), se puede autorizar la toma de fotografías a lo largo de la actividad y difundirla en RRSS. Aunque parezca un detalle poco ortodoxo, esta difusión resulta muy grata y estimulante para los estudiantes y contribuye a lograr los objetivos formativos propuestos.

8. OTRAS CONSIDERACIONES

Con esta actividad no se pretende demostrar profundidad de conocimientos de los estudiantes respecto de los temas de fondo (fases del proceso contencioso-administrativo abreviado, juicio –principio– de proporcionalidad y motivación de medidas restrictivas de derechos fundamentales), sino familiarizarse con la dinámica de las vistas en los procesos abreviados.

No obstante, el juego de rol requiere desarrollarse con una concreta temática de fondo. Se ha elegido esta materia tanto por su fácil comprensión, por tratarse de conceptos explicados durante la asignatura, y porque se presta a facilitar la capacidad dialéctica y argumental de cada persona.

Por otra parte, para no llamar a confusión, conviene explicar que las sentencias aportadas razonan sobre la ratificación o no de las medidas autonómicas que debía adoptar la jurisdicción contencioso-administrativa antes de su entrada en vigor. Esta ratificación ya no tendría lugar de desatarse una nueva pandemia en el futuro, pues la STC 70/2022, de 2 de junio, considera que los tribunales no deben otorgar autorización judicial respecto de medidas adoptadas mediante reglamentos autonómicos y aplicables al conjunto de los ciudadanos, sino tan solo medidas puntuales dirigidas a sujetos concretos.

En cambio, la simulación de vistas versará sobre un eventual control de medidas restrictivas de derechos en caso de pandemia, es decir, considerando la interposición de recursos contencioso-administrativos contra las medidas que se acuerden. Cuando la aplicación de estas medidas es inmediata, lo habitual en la práctica es que los recurrentes soliciten medidas cautelares (de suspensión de las medidas que consideren desproporcionadas o carentes de motivación), y que el órgano judicial emplace rápidamente a una vista en la que se analice y resuelva la cuestión.

NUEVOS ROLES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO: IMPLEMENTACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS DE APRENDIZAJE BASADAS EN EL MODELO FLIPPED CLASSROOM¹

GARCÍA MARTÍN, Lidia

*Profesora Ayudante doctora de Derecho Administrativo
Universidad de León*

lidia.garcia@unileon.es

<https://orcid.org/0000-0002-5302-6963>

Cómo citar/Citation

García Martín, Lidia (2024)

Nuevos roles en la enseñanza del derecho administrativo: implementación de metodologías activas de aprendizaje basadas en el modelo flipped classroom.

Docencia y Derecho, n.º 24, págs. 137-145.

RESUMEN

La participación del estudiante en las clases teóricas de las asignaturas de derecho administrativo del plan de estudios del Grado en Derecho y Doble Grado en Derecho y ADE, asumiendo el alumno el rol de profesor, se enmarca en una de las actividades del Grupo de Innovación Docente “*Sostenibilidad ambiental y nuevos entornos urbanos*” de la Universidad de León en el curso académico 2023/2024. En concreto, la experiencia de innovación docente que se describe en la presente investigación se basa en una modalidad de aula invertida híbrida o *flipped classroom* que se ha implantado en la asignatura de Derecho administrativo II en el Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas (tercer curso, segundo semestre) de la Universidad de León. En definitiva, el estudio desarrolla la experiencia de innovación docente puesta en marcha y analiza su viabilidad por medio del análisis de los resultados de su aplicación y las evaluaciones del alumnado matriculado en la asignatura.

PALABRAS CLAVE: aula invertida, derecho, colaboración, trabajo, autónomo, motivación.

¹ Material docente que se defendió en las III Jornadas de Metodología e Innovación Docente de la Asociación Española de Profesores/as de Derecho Administrativo celebradas en la Universidad de Córdoba el 26 de septiembre de 2024 con el título “*Modalidad de aula invertida o flipped learning como elemento motivador en el estudio del Derecho Administrativo*”.

NEW ROLES IN THE TEACHING OF ADMINISTRATIVE LAW: IMPLEMENTATION OF ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES BASED ON THE FLIPPED CLASSROOM MODEL

ABSTRACT:

Student participation in the theoretical classes of the administrative law subjects of the bachelor's degree in law and the Double Degree in Law and Business Administration, with the student taking on the role of teacher, is part of one of the activities of the Teaching Innovation Group 'Environmental Sustainability and New Urban Environments' of the University of León in the 2023/2024 academic year. Specifically, the teaching innovation experience described in this research is based on a hybrid inverted classroom or flipped classroom modality that has been implemented in the subject of Administrative Law II in the Double Degree in Law and Business Administration and Management (third year, second semester) at the University of León. In short, the study develops the teaching innovation experience implemented and analyses its viability by analysing the results of its application and the evaluations of the students enrolled in the subject.

KEYWORDS: inverted classroom, right, collaboration, work, autonomous, motivation.

Fecha de recepción: 18-12-2024

Fecha de aceptación: 20-12-2024

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN AL FLIPPED CLASSROOM EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO. 2. EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE. 2.1. Metodología. 2.1.1. El rol del estudiante como profesor. 2.1.2. El aprendizaje colaborativo a través de actividades complementarias. 2.2. Resultados. 2.3. Crítica. 2.4. Otras consideraciones. 3. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN AL FLIPPED CLASSROOM EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

El flipped classroom o también denominada aula invertida es un método alternativo al sistema tradicional de docencia en el que se abandona la sesión magistral del profesorado como único recurso de aprendizaje y el rol del estudiante como mero espectador adoptando este último un papel más activo².

De este modo, desaparece la idea de que el estudiante deba únicamente memorizar los conceptos teóricos impartidos por el profesorado de la asignatura y se le otorga un papel protagónico en el estudio del derecho administrativo gracias al desarrollo de esta metodología activa que fomenta, además, las habilidades comunicativas y el trabajo colaborativo de los estudiantes³.

Por su parte, el profesor adquiere un nuevo rol, de moderación de la actividad colaborativa de los estudiantes, facilitando los materiales y recursos necesarios para que estos adquieran las competencias y resultados de aprendizaje necesarios⁴.

Las nuevas tecnologías y recursos digitales se configuran como elementos clave de este nuevo modelo de aprendizaje activo⁵, de ahí que el profesorado asuma una labor constante de actualización e implementación de los nuevos recursos digitales en el aula. En este sentido, las plataformas de *e-learning* como el Moodle institucional disponen de recursos de aprendizaje que favorecen la incorporación de nuevas metodologías pedagógicas y contribuyen a aumentar la motivación del alumnado. En cualquier caso, ha

² HORRACH ARMO, J. G.; “La implementación del aula invertida en la asignatura de derecho internacional privado” en V. L. GUTIÉRREZ CASTILLO (Coord.), *La aplicación del learning by doing y la ludificación en la enseñanza-aprendizaje del derecho internacional*, Dykinson, Madrid, 2022, pág. 34.

³ *Ibidem*.

⁴ SOTO MOYA, M. M.; “Flipped classroom y Derecho Financiero: un binomio necesario”, en *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 18, 2018, pág. 33.

⁵ *Ibidem*, pág. 34.

de hacerse notar el esfuerzo que exige tanto para los estudiantes como para el profesorado que deben adaptarse y comprometerse con este nuevo modelo de enseñanza⁶.

Ahora bien, la tecnología debe ser configurada como un medio que garantice la implicación de los estudiantes en el estudio del derecho y que combata el elevado absentismo del alumnado de tal modo que su implantación no se configure como mero fin⁷.

En definitiva, en la presente investigación se describe la actividad de innovación docente implantada que opta por otorgar un rol más activo a los estudiantes a través del trabajo colaborativo y el fomento de la participación en el desarrollo de las sesiones teóricas al tiempo que se fortalecen las habilidades comunicativas del alumnado.

2. EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE

En la presente investigación, se describe la experiencia docente basada en una modalidad de aula invertida híbrida implantada en el curso 2023/2024 en la asignatura de Derecho Administrativo II del Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de León⁸.

El objetivo que se pretende a través de esta metodología es que los estudiantes alcancen las competencias básicas de la asignatura. En concreto, que sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo de una forma profesional y adquieran las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio. Además, se espera que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios reflexivos sobre temas sociales, científicos y/o éticos. Por último, que puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado y, en fin, que desarrollen las habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

2.1. Metodología

2.1.1. El rol del estudiante como profesor

Ha de hacerse notar que el método de enseñanza que se propone fomenta el aprendizaje autónomo de los estudiantes⁹. No en vano, como he tenido oportunidad de señalar en otras investigaciones, la sesión magistral sigue configurándose, a mi juicio,

⁶ DÍAZ MUÑOZ, R. y ESTÉVEZ ROJAS, S.; “Flipped classroom: Una experiencia con estudiantes universitarios” en A. GUARRO PALLÁS, M. AREA MOREIRA, J. MARRERO ACOSTA y J.J. SOSA ALONSO (Coords.); *La transformación digital de la universidad. XI CIDU Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*, Universidad de la Laguna, 2021, pág. 96.

⁷ SOTO MOYA, M. M.; “Flipped classroom y Derecho Financiero...” *opus cit.*, pág. 38.

⁸ Esta metodología de innovación docente puesta en marcha en el curso 2023/2024 es la versión definitiva de la propuesta metodológica publicada en GARCÍA MARTÍN, L. “Sostenibilidad ambiental, despoblación rural y algunas propuestas innovadoras en el aula”, en CARRIZO AGUADO, D., MARULLO, M. C., y PRIETO MORA, H. U. (Dirs.), *La sostenibilidad en la docencia universitaria: enfoque desde las ciencias jurídicas y económicas*, Eolas, León, 2024, pp. 205 y ss.

⁹ HORRACH ARMO, J. G., “La implementación del aula invertida...” *opus cit.*, pág. 38.

como un presupuesto indefectible en la docencia del derecho¹⁰. De ahí que esta metodología activa no sustituya la clase magistral, sino que sirve de complemento para la adquisición de los contenidos teóricos¹¹. En todo caso, la sesión magistral será de duración más limitada, dando protagonismo al trabajo autónomo del estudiante.

De este modo, en cada sesión teórica impartida por el profesor habrá un espacio destinado a la intervención de un estudiante encargado de realizar una exposición oral sobre un apartado teórico de la asignatura. Para ello, el primer día de clase y de acuerdo con la guía docente, cada estudiante que quiera participar en la actividad escogerá un apartado de una lección del programa que deberá explicar a sus compañeros oralmente el día asignado. A tal fin, el estudiante deberá preparar de forma previa y autónoma su exposición oral, siendo objeto de evaluación por el profesorado de la asignatura.

De esta manera, se pretende evitar que la sesión magistral constituya el recurso determinante de la formación teórica del estudiante, al resultar, en muchos casos, contraproducente al logro de un buen aprendizaje. De hecho, aunque la explicación teórica resulte, a mi parecer, necesaria, en determinadas asignaturas que tienen conceptos técnicos muy precisos, considero que debe ir acompañada de otras metodologías que la completen y refuercen¹². Principalmente porque se aprecia en el estudiante pasividad, falta de reflexión y desinterés en el seguimiento de la asignatura, lo que redundará en un bajo rendimiento académico del alumnado.

De este modo, con la metodología activa implantada, basada en el sistema de aula invertida, se logra mejorar la relación del profesorado con los estudiantes si se compara con el sistema tradicional de enseñanza¹³, más próxima y cercana que la de mero portavoz de los conceptos teóricos.

Se busca, además, captar la atención de los estudiantes en el desarrollo de la asignatura a fin de que estos interrelacionen los conceptos teóricos estudiados con experiencias profesionales y/o personales por medio de la resolución de casos prácticos en el aula o la búsqueda de noticias, entre otras actividades que se comentarán a continuación.

2.1.2. El aprendizaje colaborativo a través de actividades complementarias

¹⁰ GARCÍA MARTÍN, L.; “Sostenibilidad ambiental, despoblación rural y algunas propuestas innovadoras en el aula”, en CARRIZO AGUADO, D., MARULLO, M. C., y PRIETO MORA, H. U. (Dirs.); *La sostenibilidad en la docencia universitaria: enfoque desde las ciencias jurídicas y económicas*, Eolas, León, 2024, pp. 205-218.

¹¹ CHAVES CAROU, M.; “El derecho penal a través de circuitos de aprendizaje”, en MARTÍNEZ CALVO, J. y MAYOR DEL HOYO, M. V. (Dirs.); *Aprendizaje a través del debate jurídico*, Aranzadi, Navarra, 2022, p. 65-71.

¹² CORRECHER MATO, C. J.; “El aprendizaje del derecho financiero y tributario a través de casos prácticos”, en MARTÍNEZ CALVO, J. y MAYOR DEL HOYO, M. V. (dirs.); *Aprendizaje a través del debate jurídico*, Aranzadi, Navarra, 2022, pp. 73.

¹³ ÁLVAREZ ALVITE, A.; “La clase invertida en derecho comunitario europeo orientada al desarrollo de competencias orales”, en V. L. GUTIÉRREZ CASTILLO y V. BASTANTE GRANELL (Coords.); *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del derecho*, Dykinson, Madrid, 2022, pp. 376.

Gracias a la aplicación de la metodología expuesta basada en el aprendizaje invertido o *flipped learning*, el docente dispone de más tiempo en el aula para realizar actividades complementarias, como, por ejemplo, realización de casos prácticos, comentarios de sentencias o búsqueda de noticias relacionadas con los conceptos estudiados... Se consigue, de este modo, “que el estudiante venga preparado a clase (Driscoll, 2012)” y, por otra, “maximizar el tiempo de aula que se dedica en su totalidad a realizar actividades que permitan aplicar los contenidos nuevos y detectar, por parte del docente, posibles dudas o problemas *in situ* a través de actividades de evaluación formativa”¹⁴.

En este sentido, destacan dos actividades complementarias. De un lado, la realización de debates sobre casos prácticos. En concreto, el estudiante deberá defender oralmente su postura a favor o en contra de la problemática planteada en el supuesto de hecho a través de la argumentación jurídica. Además, deberá refutar los argumentos del resto de compañeros que defiendan la postura contraria, así como responder a las preguntas planteadas. Se trata de una metodología activa que exige del estudiante una cierta comprensión de los conceptos teóricos a fin de alcanzar una solución fundada en derecho al tiempo que se logran fortalecer las habilidades comunicativas del estudiante.

De este modo, se solventan ciertos problemas derivados del aprendizaje basado en la realización de casos prácticos¹⁵. En concreto, ya no se trata de una elevada carga de trabajo para el profesor, pues el estudiante defenderá el caso práctico por medio de debates orales en el aula y no supondrá una exigencia añadida para el estudiante por cuanto se realizarán y debatirán en clase. Sería adecuado analizar si el empleo de esta metodología activa coadyuba a un mejor rendimiento del alumnado o, por el contrario, aumenta el absentismo de los estudiantes y la desmotivación por el estudio de la asignatura.

De otro, destacan ciertas actividades complementarias a través de las cuales se profundizará en aspectos concretos planteados al hilo del desarrollo de la asignatura como, por ejemplo, la asistencia a seminarios científicos, jornadas divulgativas o visitas a dependencias administrativas. Además, se incluyen en este apartado otras actividades destinadas a fomentar el aprendizaje colaborativo. Ha de hacerse notar que la incorporación de nuevas metodologías en la enseñanza del derecho es compatible con el empleo de recursos interactivos. En concreto, se ha utilizado la herramienta *Educaplay* que permite al profesorado crear actividades y juegos interactivos para que el estudiante repase los contenidos de una forma más animada y participativa¹⁶.

2.2. Resultados

Los resultados han sido positivos en líneas generales. De los 28 estudiantes matriculados en la asignatura, 17 aprobaron en primera convocatoria. De los restantes, 6

¹⁴ MUÑOZ AMOR, M. M.; “El *flipped learning* como método de aprendizaje para los estudiantes no juristas”, en *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 27, 2022, pp. 11-34.

¹⁵ GARCÍA MARTÍN, L.; “Sostenibilidad ambiental, despoblación rural y algunas propuestas innovadoras en el...”, *opus cit.*, pág. 210.

¹⁶ *Ibidem*.

suspendieron y 5 no se presentaron. Se comprueba un notable incremento de los estudiantes que deciden presentarse en la primera convocatoria si se compara con el curso académico 2022/2023 en la que solo se presentaron 17 frente a los 23 estudiantes de este curso académico (teniendo en cuenta que la media de matriculados es prácticamente similar -28 frente a 29 del curso anterior-). Las razones principales del incremento en el número de presentados al examen oral radican en que las exposiciones orales coadyuban a que los estudiantes desarrollen y potencien sus habilidades comunicativas y pierdan el miedo a hablar en público frente al resto de sus compañeros, lo que favorece la realización del examen oral final con las suficientes garantías para el estudiante.

En segunda convocatoria, de los 11 alumnos restantes, 6 aprobaron, 1 suspendió y 4 no se presentaron. De los 4 que no se presentaron, la mitad no había participado en las actividades de evaluación continua. Se comprueba, por tanto, que aquellos que no participan en las actividades de evaluación, son principalmente los que tampoco se presentan a las pruebas de evaluación final.

En total han aprobado 23 de los 28 estudiantes matriculados, se ha logrado mantener la asistencia de la mayoría de los estudiantes a todas las sesiones teórico-prácticas y se ha fomentado la participación del alumnado a través del diseño de actividades basadas en metodologías de trabajo colaborativo e innovador que han realizado el 75 por 100 de los estudiantes, por lo que puede afirmarse que los resultados son, en líneas generales, positivos.

2.3. Crítica

La actividad ha sido voluntaria pero evaluable. Es cierto que un porcentaje significativo de estudiantes han optado por no participar en la actividad propuesta. Concretamente, 7 de 28, lo que representa el 25 por 100 de los estudiantes matriculados en la asignatura. Las razones detectadas en algunos de ellos han sido el miedo a expresarse en público delante del resto de compañeros (1 de 7), la falta de interés (2 de 7) o el absentismo generalizado (4 de 7). Considero que deben seguirse adoptando medidas contra la inasistencia de los estudiantes a las clases teóricas, cada vez más frecuente.

Se registra también, como principales efectos barrera, la carga de trabajo añadida que puede suponer para el alumnado la preparación autónoma e individual de los conceptos teórico-prácticos, lo que, sin duda, puede disminuir la participación en la actividad de innovación propuesta¹⁷.

También es importante analizar el otro prisma, el del profesorado, pues no podemos olvidar que muchos profesores siguen abogando por el mantenimiento de un

¹⁷ MOYA FUENTES, M. M. y SOLER GARCÍA, C.; “La clase invertida o “Flipped Classroom” en la enseñanza de materias jurídicas”; R. ROIG VILA (Coord.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas*, Octaedro, Barcelona, 2019, pp. 1226-1235.

modelo de enseñanza eminentemente tradicional en el que no tiene cabida un modelo autónomo y más flexible de aprendizaje¹⁸.

Con todo, podemos afirmar, en líneas generales, que los estudiantes que no han participado, a salvo de aquellos que no han acudido a las clases, han tenido una actitud proactiva en el desarrollo de la actividad, mostrando interés en el desarrollo de las sesiones (tomando nota de las preguntas y respuestas), respeto a sus compañeros en las exposiciones orales y cierto grado de iniciativa en otras actividades de trabajo colaborativo evaluables.

2.4. Otras consideraciones

Para poder analizar la efectividad de la metodología innovadora descrita, resulta, a mi parecer, esencial conocer el grado de satisfacción de los estudiantes matriculados en la asignatura. Tras poner en práctica esta metodología de aprendizaje innovador el curso académico 2023/2024, se disponen de los resultados de las encuestas de evaluación realizadas por los estudiantes a la labor docente.

En concreto, en la asignatura de Derecho Administrativo II, los estudiantes del Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas refieren que han conseguido comprender una asignatura complicada, que los ejemplos han servido como refuerzo del contenido teórico y que se ha favorecido la reflexión por el profesorado de la asignatura. Algunas de las respuestas anónimas positivas fueron:

“Explica muy bien la materia, con ejemplos. Y se nota que prepara las clases y que le gusta la asignatura. Además, es una persona muy tratable”

“Ejemplificación del marco teórico de la asignatura”

“Explica muy bien”

“Favorece mucho la reflexión en los estudiantes y es una profesora muy cercana, lo que ayuda a que conectemos con ella en clase”

“Ha conseguido que atendamos y veamos interesante de forma general a una asignatura que todos detestamos en Derecho Administrativo I, creo que eso ya habla bastante de lo que promete para el futuro esta docente”

No en vano, algunos estudiantes siguen considerando que la metodología más adecuada de enseñanza es disponer de todos los materiales teóricos en el aula virtual.

“Que proporcione más apuntes”.

“Aunque en clase hizo un esquema en la pizarra, creo que es necesario que todos los temas estén si o si en el moodle, pero es una única preferencia mía”

¹⁸ DÍAZ MUÑOZ, R. y ESTÉVEZ ROJAS, S.; “Flipped classroom: Una experiencia con estudiantes universitarios” en A. GUARRO PALLÁS, M. AREA MOREIRA, J. MARRERO ACOSTA y J.J. SOSA ALONSO (Coords.); *La transformación digital de la universidad. XI CIDU Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*, Universidad de la Laguna, 2021, pp. 105.

En definitiva, la actividad de innovación docente propuesta ha incrementado el interés de los estudiantes por la asignatura de Derecho Administrativo II, lo que ha quedado reflejado positivamente en los resultados de evaluación.

3. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ ALVITE, A.; “La clase invertida en derecho comunitario europeo orientada al desarrollo de competencias orales”, en V. L. GUTIÉRREZ CASTILLO y V. BASTANTE GRANELL (Coords.); *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del derecho*, Dykinson, Madrid, 2022, pp. 372-388.
- CHAVES CAROU, M.; “El derecho penal a través de circuitos de aprendizaje”, en MARTÍNEZ CALVO, J. y MAYOR DEL HOYO, M. V. (Dirs.); *Aprendizaje a través del debate jurídico*, Aranzadi, Navarra, 2022, p. 65-71.
- CORRECHER MATO, C. J.; “El aprendizaje del derecho financiero y tributario a través de casos prácticos”, en MARTÍNEZ CALVO, J. y MAYOR DEL HOYO, M. V. (dirs.); *Aprendizaje a través del debate jurídico*, Aranzadi, Navarra, 2022, pp. 73-77.
- DÍAZ MUÑOZ, R. y ESTÉVEZ ROJAS, S.; “Flipped classroom: Una experiencia con estudiantes universitarios” en A. GUARRO PALLÁS, M. AREA MOREIRA, J. MARRERO ACOSTA y J.J. SOSA ALONSO (Coords.); *La transformación digital de la universidad. XI CIDU Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*, Universidad de la Laguna, 2021, pp. 1820-1834.
- GARCÍA MARTÍN, L.; “Sostenibilidad ambiental, despoblación rural y algunas propuestas innovadoras en el aula”, en CARRIZO AGUADO, D., MARULLO, M. C., y PRIETO MORA, H. U. (Dirs.); *La sostenibilidad en la docencia universitaria: enfoque desde las ciencias jurídicas y económicas*, Eolas, León, 2024, pp. 205-218.
- HORRACH ARMO, J. G.; “La implementación del aula invertida en la asignatura de derecho internacional privado” en V. L. GUTIÉRREZ CASTILLO (Coord.); *La aplicación del learning by doing y la ludificación en la enseñanza-aprendizaje del derecho internacional*, Dykinson, Madrid, 2022, pp. 24-48.
- MOYA FUENTES, M. M. y SOLER GARCÍA, C.; “La clase invertida o “Flipped Classroom” en la enseñanza de materias jurídicas”; R. ROIG VILA (Coord.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas*, Octaedro, Barcelona, 2019, pp. 1226-1235.
- MUÑOZ AMOR, M. M.; “El flipped learning como método de aprendizaje para los estudiantes no juristas”, en *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 27, 2022, pp. 11-34.
- SOTO MOYA, M. M.; “Flipped classroom y Derecho Financiero: un binomio necesario”, en *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 18, 2018, pp. 31-42.

UNA EXPERIENCIA INNOVADORA EN EL GRADO EN DERECHO: LA INTEGRACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN RETOS EN EL TRABAJO DE FIN DE GRADO

GIFREU FONT, Judith¹

Profesora Titular de Derecho Administrativo

Universitat Autònoma de Barcelona

Judith.Gifreu@uab.cat

<https://orcid.org/0000-0002-6893-3590>

Cómo citar/Citation

Gifreu Font, Judith (2024).

Una experiencia innovadora en el Grado en Derecho: La integración del aprendizaje basado en retos en el Trabajo de Fin de Grado.

Docencia y Derecho, n.º 24, págs. 146-169.

RESUMEN:

Este artículo presenta una experiencia piloto desarrollada en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Barcelona. El Trabajo de Fin de Grado (TFG) constituye una oportunidad excepcional para introducir metodologías innovadoras que vinculen el aprendizaje académico con la realidad social. En este marco, el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) emerge como un enfoque interdisciplinario que permite a los estudiantes trabajar en equipos para resolver retos reales propuestos por actores externos, como, en el caso de estudio, los ayuntamientos. A través de un proyecto de innovación docente, los estudiantes de último curso del grado de Derecho y de otros grados han integrado en sus TFG el reto de proponer soluciones para garantizar el desarrollo sostenible de las ciudades (ODS 11), potenciando competencias como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje Basado en Retos (ABR). Metodologías Activas en Educación Superior. Aprendizaje colaborativo. Trabajo de Fin de Grado. Objetivos de Desarrollo Sostenible

¹ Co-IP del Proyecto “Desarrollo de metodologías activas, ApS y ABR, aplicadas a las asignaturas de Prácticas Externas y TFE. Una acción tutorial transversal e interdisciplinaria hacia los ODS”.

AN INNOVATIVE EXPERIENCE IN THE LAW DEGREE PROGRAMME: THE INTEGRATION OF CHALLENGE-BASED LEARNING IN THE FINAL DEGREE PROJECT

ABSTRACT:

This article presents a pilot experience developed at the Faculty of Law of the Universidad Autónoma de Barcelona. The Final Degree Project (FDP) is an exceptional opportunity to introduce innovative methodologies that link academic learning with social reality. In this framework, Challenge-Based Learning (CBL) emerges as an interdisciplinary approach that allows students to work in teams to solve real challenges proposed by external actors, such as, in the case study, local councils. Through this innovative teaching project, students in the final year of the Law degree and other university degrees have integrated the challenge of proposing solutions to ensure the sustainable development of cities (SDG 11) into their dissertations, strengthening skills such as critical thinking, problem solving and collaborative work.

KEYWORDS: Challenge Based Learning (CBL). Active Methodologies in Higher Education. Collaborative learning. Final Degree Project. Sustainable Development Goals

Fecha de recepción: 30-12-2024

Fecha de aceptación: 30-12-2024

SUMARIO

1. LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: EL IMPACTO DE LAS NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES. 2. EL APRENDIZAJE BASADO EN RETOS. 3. ABR EN EL TRABAJO DE FIN DE GRADO MEDIANTE LA INCORPORACIÓN DE OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE. 3.1. El Proyecto. 3.2. Fase 1: El diseño del reto (curso 2022-2023). 3.3. Fase 2: La implementación del programa piloto: elaboración de TFG mediante ABR en un entorno interdisciplinario y colaborativo de aprendizaje (curso 2023-2024). 4. CONCLUSIONES. 5. BIBLIOGRAFÍA. 6. ANEXOS.

1. LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: EL IMPACTO DE LAS NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES

En las últimas décadas, la enseñanza universitaria ha experimentado una transformación profunda, pasando de un modelo tradicional centrado en la transmisión de conocimientos teóricos a metodologías más dinámicas que priorizan el aprendizaje activo y práctico del alumnado. Esta evolución refleja un cambio de paradigma en la educación superior, donde el enfoque se centra ahora en desarrollar competencias aplicables en contextos reales, fomentando un aprendizaje que no se mueva solo entre conceptos teóricos, sino que también sea relevante y útil para los desafíos contemporáneos. El modelo tradicional, basado en la exposición magistral del programa y la evaluación mediante exámenes teóricos o teórico-prácticos, ha demostrado ser insuficiente para preparar a los estudiantes frente a un mundo laboral en constante cambio. Habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad para resolver problemas complejos difícilmente pueden cultivarse adecuadamente mediante métodos pasivos de enseñanza. En síntesis, estas nuevas metodologías ayudan a mejorar la competencia de *aprender a aprender*.

En respuesta a las limitaciones de la enseñanza tradicional, las universidades han comenzado a adoptar metodologías innovadoras que están redefiniendo la educación superior, transformando la experiencia de aprendizaje para adaptarse a las demandas del siglo XXI y que enfatizan la importancia de una evaluación constante que permita retroalimentar el proceso de aprendizaje. A diferencia de la evaluación sumativa tradicional, la evaluación formativa proporciona información en tiempo real sobre el progreso del estudiante, lo que permite ajustes y mejoras en el aprendizaje. Estos enfoques, que incluyen metodologías como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Colaborativo, el Aprendizaje-Servicio, el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) y el Aprendizaje de Aula Invertida, están diseñados para fomentar un mayor nivel de participación y compromiso de los estudiantes, impulsándolos a ser protagonistas activos en su

proceso educativo. Pueden citarse, sin ánimo de exhaustividad, las siguientes metodologías innovativas:

1. *Aprendizaje Basado en Problemas*: Esta metodología se centra en la resolución de problemas complejos y auténticos, donde los estudiantes, en lugar de recibir información predefinida, deben investigar, discutir y encontrar soluciones por sí mismos. Este enfoque desarrolla habilidades críticas como la investigación, el análisis y la toma de decisiones, preparando a los estudiantes para enfrentar situaciones laborales reales.

2. *Aprendizaje Colaborativo*: Se fundamenta en la planificación didáctica de grupos reducidos de alumnos que trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson et al., 1999) con el fin de obtener mejores resultados, ya que el trabajo coordinado y en grupos heterogéneos influye en el logro del aprendizaje al incrementar la eficiencia, la capacidad de trabajo y las habilidades comunicativas del alumnado, entre otras competencias. Fomenta el trabajo en equipo, puesto que los estudiantes aprenden unos de otros mediante el diálogo, la interacción y la cooperación. Esta metodología no solo refuerza el contenido académico, sino que también mejora habilidades interpersonales y de comunicación, esenciales en cualquier entorno profesional.²

3. *Aprendizaje-Servicio*: Combina objetivos académicos con el servicio a la comunidad, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales para abordar necesidades sociales a través de proyectos estructurados y planificados (Tapia, 2005; Puig 2009). Este enfoque promueve una mayor conciencia social y un mayor sentido de la responsabilidad cívica y democrática, a la vez que fortalece la comprensión práctica de los contenidos curriculares.

4. *Flipped Classroom (Aula Invertida)*: Este modelo pedagógico invierte el orden de una clase convencional modificando la dinámica tradicional del aula con apoyo en las TIC. El alumnado accede a los contenidos teóricos fuera del horario de clase a través de contenidos suministrados por el docente (videos, lecturas, plataformas digitales) y utiliza el tiempo de clase para actividades prácticas, debates y resolución de problemas que facilitan el aprendizaje colaborativo mediante el intercambio de ideas y la retroalimentación y orientación del docente. Esta estrategia pedagógica genera un ambiente de sinergia e integración y permite que el estudiante no esté limitado al tiempo disponible del docente (Cedeño-Escobar y Viguera-Moreno, 2020, 6), puesto que maximiza el tiempo presencial para el aprendizaje activo, permitiendo a los docentes enfocarse en guiar y apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

5. *Gamificación*: Consiste en el uso de mecánicas de juego y entornos lúdicos para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La gamificación promueve la participación activa, la competencia sana y el logro de objetivos educativos, haciendo que el aprendizaje sea más interactivo y divertido. Además, permite incrementar el grado

² Sobre la base de una experiencia de innovación de aprendizaje cooperativo para conocer la percepción del alumnado que cursa la titulación de Educación Social a través del desarrollo de un taller de resolución de conflictos a sus iguales del grado de magisterio de educación primaria, las dimensiones más valoradas fueron las habilidades sociales, seguidas del procesamiento grupal, la interacción cara a cara y la interdependencia positiva (Guerra Santana et al., 2019).

de sociabilización por la interacción ejercida entre los estudiantes y desarrolla conductas empáticas (Franco-Segovia, 2023, 847).

Todas estas metodologías sitúan al estudiante en el centro del proceso educativo, empoderándolo para ser un agente activo en su propio aprendizaje. Asimismo, promueven un enfoque práctico donde los estudiantes trabajan en proyectos interdisciplinarios, resolviendo problemas reales que trascienden las fronteras del aula. Esto no solo mejora su comprensión teórica, sino que también desarrolla habilidades transferibles como la colaboración, la comunicación efectiva y la capacidad de adaptación.

Sin embargo, el éxito de este enfoque más práctico no puede ser alcanzado en un vacío. El territorio, en sus vertientes social, cultural y económica, tiene un gran potencial educativo y, como tal, constituye un espacio abierto al aprendizaje y a la socialización (Carbonell, 2014, 32), habiendo evolucionado hasta conformar una red educativa que facilita el desarrollo de prácticas de aprendizaje para trabajar colaborativamente –ciudades educadoras, programas de desarrollo comunitario, etc.– (Mayor Paredes, 2017, 173-174). Las universidades, como epicentros del conocimiento y la innovación, deben integrarse activamente en su entorno territorial, colaborando con instituciones públicas y privadas para formar clúster que fomenten el desarrollo regional y la resolución de problemas concretos. Estas alianzas estratégicas permiten a las universidades no solo ampliar su impacto, sino también enriquecer el aprendizaje de sus estudiantes mediante la exposición a situaciones reales y el acceso a recursos y expertos externos. La creación de iniciativas y programas colaborativos entre universidades y actores del entorno, como gobiernos locales, empresas y organizaciones no gubernamentales, genera un ecosistema de innovación donde el conocimiento académico se aplica directamente para resolver desafíos sociales, económicos y tecnológicos. Estas colaboraciones ofrecen un espacio para la transferencia de tecnología, la investigación aplicada y el desarrollo de soluciones innovadoras, fortaleciendo así la relación entre la universidad y los agentes del territorio.

En un contexto global marcado por la incertidumbre y la complejidad, las universidades no pueden permitirse el lujo de aislarse de su entorno. La sinergia entre las instituciones educativas y su entorno territorial no solo es esencial para la pertinencia de los programas académicos, sino que también posiciona a las universidades como motores clave de desarrollo regional, capaces de responder a las necesidades del mercado y de la sociedad. Por tanto, es imperativo que las universidades adopten una visión más amplia y colaborativa, donde el aprendizaje práctico y la vinculación con el entorno sean elementos esenciales de su misión educativa. Solo a través de esta integración y compromiso con su entorno, las universidades podrán formar a profesionales no solo competentes en sus disciplinas, sino también capaces de liderar y transformar sus comunidades.

2. EL APRENDIZAJE BASADO EN RETOS

El aprendizaje basado en retos (ABR) o *Challenge-Based Learning* (CBL, por sus siglas en inglés) está transformando las prácticas de enseñanza y aprendizaje, desarrollando habilidades clave como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración con otros estudiantes. Se lleva a cabo mediante la identificación, el análisis y el diseño de una solución frente a un

problema planteado por un agente o institución externa. La experiencia de aprendizaje es un enfoque multidisciplinar, que implica diferentes perspectivas de las partes interesadas y tiene como objetivo encontrar una solución desarrollada en colaboración, que sea sostenible desde el punto de vista medioambiental, social y económico. Este enfoque anima a los estudiantes a trabajar activamente con compañeros, profesores y partes interesadas de la sociedad para identificar retos complejos, formular preguntas pertinentes y emprender acciones en favor del desarrollo sostenible (Kohn Radberg et al., 2020, 22).

Esta metodología fomenta la participación activa del alumnado en experiencias de aprendizaje abiertas, donde aplican sus conocimientos a problemas reales y colaboran con otros en contextos diversos. Se fundamenta en el aprendizaje experiencial, que enfatiza la aplicación práctica de lo aprendido en situaciones concretas. El ABR combina la experiencia, la reflexión cognitiva y el comportamiento para favorecer el desarrollo de competencias educativas a largo plazo. Busca involucrar a los estudiantes en actividades y desafíos que les resulten significativos, impulsándolos a encontrar soluciones a través de enfoques interdisciplinarios y creativos (Abril-López, D. et al., 2021).

En síntesis, el ABR es una aproximación metodológica definida por la detección de un *problema real y complejo* a partir del cual se define un *reto* (y los sub-retos) que debe dar lugar, una vez realizada la correspondiente diagnosis, a una *propuesta de posibles soluciones* con el fin de que la situación actual que se ve afectada por el problema mejore a corto o medio plazo. Para su resolución no basta con que se involucre el alumnado, también deben hacerlo las instituciones afectadas (colectivos, empresas, entidades, etc.). Así pues, en base a un reto real que plantea una entidad/institución/empresa, se forma un equipo multidisciplinario para proponer posibles soluciones, a través de un proceso de reflexión e investigación que se desarrolla en tres fases o ciclos (Blanch Gelabert et al., 2024):

1.- Vínculo/Compromiso. A partir de un problema global (*big idea*), se define la pregunta base del reto y se forman los equipos de trabajo multidisciplinar, definiéndose los roles, tareas y responsabilidades de sus componentes.

2.- Investigación/Prototipaje. Los equipos de trabajo plantean las cuestiones fundamentales del reto y acuerdan la base teórico-práctica a partir de la cual se va a desarrollar la propuesta de solución.

3.- Actuación (implementación /evaluación). Los equipos de trabajo desarrollan la propuesta de solución, se plantea con el agente externo la posibilidad de evaluar y prototipar la solución propuesta y se establecen los correspondientes indicadores de evaluación a través de los cuales los equipos de trabajo autoevalúan su propio proceso de aprendizaje.

La metodología ABR representa una evolución respecto de enfoques metodológicos como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje Basado en el Diseño (ABD). Una diferencia clave entre el ABR y estos enfoques es su énfasis en diseñar el problema, el proceso y la solución de manera que se alineen con el futuro profesional de los estudiantes. Al igual que el Aprendizaje-Servicio (ApS), el ABR fomenta el autoaprendizaje, animando a los estudiantes a abordar problemas de su entorno con una actitud crítica y reflexiva. Los estudiantes enfrentan problemas reales de manera autónoma, desarrollando soluciones específicas y convirtiéndose en protagonistas de su propio aprendizaje. Los retos en el ABR son, no obstante, más

generales, complejos y abiertos, permitiendo diversas perspectivas de investigación. Parten de una gran idea (como sostenibilidad, pobreza o cambio climático) que, tras un intercambio de ideas entre los estudiantes, lleva a formular una pregunta esencial que define el problema y el reto a abordar. A diferencia del aprendizaje basado en proyectos, el ABR presenta a los estudiantes diversas problemáticas abiertas y complejas, permitiéndoles determinar el reto específico que desean enfrentar. Este marco de aprendizaje es colaborativo y requiere que todos los participantes (instituciones, estudiantes, docentes y miembros de la comunidad) identifiquen grandes ideas, formulen buenas preguntas, identifiquen y resuelvan retos, adquieran un conocimiento profundo de la materia y desarrollen habilidades del siglo XXI.

La adopción de la metodología ABR requiere un cambio de sintonía en los clásicos roles del docente y del estudiante y en el enfoque de los exámenes tradicionales en favor del desarrollo integral de competencias. El docente no es la persona que se limita, con mayor o menor acierto, a recitar una lección, sino que desempeña un papel clave, actuando como facilitador y guía del proceso de aprendizaje con el fin de promover la autonomía, motivación y persistencia de los estudiantes. Su función es proporcionar apoyo y recursos que ayuden a los estudiantes a comprender el reto y desarrollar soluciones por sí mismos. También adopta un papel cohesionador, fomentando la colaboración y el pensamiento crítico e interdisciplinario, así como las habilidades de resolución de problemas entre los estudiantes para abordar el desafío de manera efectiva. El docente debe guiar al estudiante, planteando preguntas que estimulen la reflexión y orientándole en su exploración del problema. El alumnado, por su parte, abandona su rol pasivo de recepción de información (escucha y toma de apuntes) en favor de una participación activa en problemas reales, involucrándose en experiencias de aprendizaje abiertas y de colaboración con sus compañeros de aula para resolver problemas reales, asumiendo la responsabilidad de su propio aprendizaje.

No obstante, debe reconocerse que el uso de las nuevas metodologías es aún minoritario en las facultades de Derecho, donde se advierte una cierta inercia y resistencia al cambio, tanto a nivel de profesorado como de alumnado, los cuales se pueden mostrar reticentes a abandonar modelos tradicionales debido a una falta de comprensión de los beneficios del ABR o el miedo a lo desconocido. Ciertamente, el uso del ABR requiere una previa formación especializada con el fin de adquirir nuevas habilidades (docentes, tecnológicas, etc.). La necesaria colaboración con los actores del territorio (administraciones públicas, empresas, cooperativas, etc.) también requiere un esfuerzo extra, que se suma a las responsabilidades docentes tradicionales.

Finalmente, cabe destacar la versatilidad de la metodología ABR, ya que puede adoptar distintos enfoques, adaptándose a toda clase de disciplinas, planes de estudios, estrategias institucionales y tipos de evaluación, permitiendo un planteamiento híbrido más innovador en la definición de retos (Gallagher y Savage, 2020, 16).

3. ABR EN EL TRABAJO DE FIN DE GRADO MEDIANTE LA INCORPORACIÓN DE OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE³

31. El Proyecto

El Proyecto de innovación y mejora de la calidad docente “Desarrollo de metodologías activas, ApS y ABR, aplicadas a las asignaturas de Prácticas Externas y TFE. Una acción tutorial transversal e interdisciplinaria hacia los ODS” se sustenta en la incorporación de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular el número 11 (Ciudades y comunidades sostenibles), al Trabajo de Fin de Grado (TFG) de Derecho y de otros grados universitarios, a través de un modelo basado en la aplicación de la metodología ABR y en el trabajo colaborativo, a partir del diseño de retos reales a los cuales se enfrentan las ciudades del siglo XXI, adaptados a la composición multidisciplinaria de cada equipo de trabajo y desarrollados coordinadamente con los ayuntamientos y la comunidad local.⁴ Este proyecto piloto, impulsado desde la Facultad de Derecho y seleccionado en la convocatoria de ayudas para proyectos de innovación 2022 de la Universidad Autónoma de Barcelona, se diseñó y planificó a lo largo del curso académico 2022-23 y se ha aplicado a nivel práctico en el curso 2023-24.

A partir de las necesidades detectadas (mayor practicidad de los TFG, mayor vinculación con la sociedad y el entorno, mayor interrelación entre facultades de la Universidad, etc.), los objetivos del proyecto se focalizaron en:

a) Implementar la metodología ABR, en el marco de los ODS, como nueva modalidad de aprendizaje activo dentro de la asignatura de TFG.

b) Fomentar el desarrollo de proyectos transversales e interdisciplinarios, con la participación de estudiantes de diferentes ámbitos del conocimiento. Se buscaba incrementar la cooperación entre docentes y alumnado y la formación de equipos de trabajo formados por miembros de distintas facultades y grados de la Universidad, así como favorecer la creación de *networking* entre el alumnado de diversa procedencia, lo cual enriquece la aproximación al problema y la búsqueda de soluciones, a la vez que fomenta la generación de lazos de colaboración y cooperación estable entre los miembros del grupo, que se pueden mantener más allá del ciclo universitario. La complementariedad de los grupos permite lograr mayor

³ Vid *in totum* Gifreu Font (2024).

⁴ Inicialmente, como su título indica, este proyecto se proyectaba también sobre las prácticas externas, una temática en la que el grupo de docentes impulsores del proyecto cuenta con una amplia experiencia como Grupo de Interés en Innovación Docente en Educación Superior (GI-IDES) “GI-Prácticas Profesionales”, habiéndose beneficiado de una ayuda de innovación y mejora de la calidad docente 2018-2020 para la mejora y desarrollo profesional de los estudiantes, con la implementación de una serie de iniciativas para reforzar y agilizar la coordinación y gestión de las prácticas curriculares en las facultades y titulaciones respectivas a través de la actualización de temas jurídicos vinculados, el análisis de la información que se facilita al alumnado y a las personas tutoras externas e internas –antes y durante la estancia en prácticas–, el estudio de los sistemas de seguimiento y evaluación propuestos, así como las herramientas disponibles para llevar a cabo esta coordinación y gestión, etc. Aun así, la amplitud del objetivo nos llevó a ser más realistas y focalizar la aplicación del ABR a los TFG, un ámbito que permitía una mayor participación de los miembros del grupo, por cuanto la gestión y desarrollo de las prácticas curriculares en las diferentes facultades se caracteriza por una gran diversidad académica y administrativa y su duración y temporalidad también es muy dispar –lo cual impedía crear grupos multidisciplinarios de prácticas–. No obstante, es evidente que también las prácticas curriculares constituyen un campo favorable a la aplicación del ABR.

potencial en materia de aprendizaje en la medida que los retos planteados se abordan desde una perspectiva integradora y armónica.

c) Fortalecer las relaciones de la Universidad con su entorno social y los actores de la cuádruple hélice y, en este marco, estrechar la vinculación entre la Universidad y los tutores externos.

d) Mejorar la calidad de la docencia, incorporando el logro de competencias transversales, relacionadas con los ODS y la transformación de la sociedad.

e) Introducir nuevas metodologías docentes que resulten motivadoras para el alumnado, a partir de su participación activa en un equipo que trabaje en un proyecto conectado con la realidad social o laboral; y

f) Contribuir a la gestión del cambio en los métodos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

Se trata de un proyecto transversal e interdisciplinario impulsado por profesores de varias facultades de la Universidad Autónoma de Barcelona que tiene por finalidad avanzar en la implementación de actividades académicas que sean interdisciplinarias y tengan una gran dimensión práctica, particularmente en relación con los Trabajos de Fin de Estudios (grado, máster, postgrado...). Más concretamente, este proyecto ha abordado la incorporación de ODS a los TFG a través de la aplicación del ABR en el marco de la creación de grupos de trabajo conformados por estudiantes de diversos grados universitarios, profesorado y agentes externos con el fin de generar propuestas de mejora a problemas auténticos de la sociedad a la vez que se desarrollan competencias transversales. Se trata de una propuesta plenamente alineada con los objetivos curriculares y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y, en este sentido, se enmarca en la definición clásica del ABR, según la cual “Una experiencia de aprendizaje basada en retos es una experiencia en la que el aprendizaje tiene lugar a través de la identificación, el análisis y el diseño de una solución a un problema sociotécnico. La experiencia de aprendizaje suele ser multidisciplinar, tiene lugar en un contexto nacional y tiene como objetivo encontrar una solución desarrollada en colaboración, que sea medioambiental, social y económicamente sostenible” (Malmqvist, Rådberg y Lundqvist 2015, 87).

El proyecto se vertebra alrededor del ODS 11, “Conseguir que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles”, el cual, al integrar aspectos sociales, jurídicos, económicos y medioambientales, puede generar fácilmente retos adecuados a los perfiles del alumnado. Además, muestra la voluntad de fortalecer la vinculación de los TFG con los agentes y grupos de interés de las entidades locales y del territorio. Este ODS está plenamente identificado con la actuación y competencias de la Administración local, muy especialmente los ayuntamientos, y permite profundizar en las necesidades reales del entorno, de muy diverso contenido, para integrar los procesos de aprendizaje (contenidos, competencias, valores, habilidades) con el servicio en la comunidad. Los TFG se cursan en el último año de carrera, garantizando el máximo aprovechamiento de los conocimientos adquiridos en el aula por parte del alumnado y facilita el diseño de su futuro laboral y profesional.

Si bien la elaboración del TFG es individual, se trabaja en equipo con el fin de lograr una meta común —de manera que los resultados individuales benefician también al conjunto del grupo—, además de desarrollar sentimientos de pertenencia,

aceptación y colaboración entre los miembros del equipo y habilidades sociales y comunicativas (Kidder & Bowes-Sperry, 2012). Otra de las claves del proyecto es que el equipo de trabajo es multidisciplinario. Sus miembros comparten información, se ayudan mutuamente y trabajan colaborativamente para resolver un reto desde diversas perspectivas, igual que sucede en la vida real, donde ninguna cuestión es monotemática, sino que muestra distintas arestas que deben ser tratadas de forma integrada para generar una propuesta de solución exitosa.

El grupo impulsor del proyecto es, asimismo, multidisciplinario y interfacultativo, circunstancia que facilita la interrelación entre docentes de distintas titulaciones. En esta experiencia, el grupo impulsor estaba compuesto por 20 docentes de diversas facultades y titulaciones (Derecho, Bioquímica y Biología Molecular, Relaciones Laborales, Geografía, Sociología, Empresa, Geología, Biología Animal, Biología Vegetal y Ecología, Ciencias de la Computación, Genética y Microbiología, Ingeniería de la Información y las Comunicaciones, Matemáticas, Ciencia Animal y de los Alimentos, Publicidad, Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual). Debe aclararse que no todos ellos han participado en la parte final del proyecto, esto es, en la implementación de plan piloto, puesto que esta participación se hace depender del reto que elige el ayuntamiento correspondiente y de que existan alumnos interesados en elaborar el TFG mediante esta metodología. También es importante destacar que, aunque lo característico del ABR es que sea el agente externo el que plantee el reto que debe ser resuelto, en esta experiencia piloto la propuesta del reto ha partido del equipo docente.⁵

3.2. Fase 1: El diseño del reto (curso 2022-2023)

En un primer momento, los docentes impulsores del proyecto plantearon 21 retos relacionados con las competencias municipales (art. 25 de la Ley 7/1985, reguladora de las bases de régimen local) o vinculados *lato sensu* al ámbito urbano.⁶ Todos los retos se formularon de acuerdo con una plantilla que requería una información básica. Un ejemplo de ello son los retos 1 y 2, planteados en el marco del Grado de Derecho⁷.

⁵ La Universidad Autónoma de Barcelona cuenta con una Oficina de Retos (que gestiona los retos que plantean los diferentes agentes sociales y busca profesorado capacitado que pueda actuar de tutor), sin embargo, resultaba interesante plantear una propuesta *bottom-up* de construcción de retos a partir de la experiencia y conocimientos de los docentes que participaban en este Proyecto.

⁶ 1.- Garantizar el derecho a la vivienda; 2.- Sostenibilidad urbana: planificación y diseño urbano en un contexto de cambio climático (Agenda urbana local); 3.- Soluciones locales a las dificultades de los colectivos vulnerables en el mercado de la vivienda; 4.- Promover la democratización cultural y científica, los derechos culturales y lingüísticos y el fomento del pensamiento crítico; 5.- Incluir a la ciudadanía en procesos de participación comunitaria para mejorar la convivencia y la cohesión social en la ciudad; 6.- Envejecer en las ciudades: bienestar y calidad de vida; 7.- Proteger y salvaguardar el patrimonio natural y cultural; 8.- Movilidad sostenible y segura; 9.- Patrimonio, memoria democrática y turismo local; 10.- Calidad ambiental del aire a escala local; 11.- Facilitar la atención universal a la ciudadanía; 12.- Mejora del sistema de recogida de residuos y reciclaje; 13.- Movilidad de viandantes segura e inclusiva; 14.- Educación sexual; 15.- Obesidad y alimentación sostenible; 16.- Plantas y cambio climático; 17.- Control ecológico de enfermedades en cultivos para conseguir una agricultura sostenible; 18.- Ciencia ciudadana y divulgación de la ciencia en general; 19.- Información médica en el ámbito hospitalario y centros de atención primaria; 20.- Educación en el uso y abuso de medicamentos; y 21.- Desperdicio alimentario.

⁷ Anexos, Figuras 1 y 2.

Después de una criba realizada por el mismo equipo docente –puesto que era materialmente imposible conformar 21 equipos multidisciplinares–, los retos propuestos quedaron reducidos a 7, que se consideraron muy adecuados a los intereses y preocupaciones actuales de los gobiernos locales.⁸ En todos los retos planteados se tuvo en cuenta que se tratara de experiencias de aprendizaje basadas en problemas reales que muy probablemente los estudiantes deberán afrontar en su futura vida profesional. Y ese es, precisamente, uno de los elementos reconocibles de esta metodología activa, su conexión con la realidad.⁹

Posteriormente, y con la intermediación de la Asociación Catalana de Municipios (entidad asociativa que reúne la práctica totalidad de los ayuntamientos catalanes, así como todos los consejos comarcales y diputaciones),¹⁰ se informó a los ayuntamientos circundantes a la Universidad del proyecto, invitándoles a participar. Seis ayuntamientos apostaron por participar en el proyecto (Cerdanyola del Vallès –reto 2–; La Llagosta –reto 2–; Sant Cugat del Vallès –reto 21–; Cardedeu –no especifica reto–; Mollet del Vallès –no especifica reto–; Barberà del Vallès –reto 12–).

3.3. Fase 2: La implementación del programa piloto: elaboración de TFG mediante ABR en un entorno interdisciplinario y colaborativo de aprendizaje (curso 2023-2024)

A comienzos del curso 2023-24, se informó al alumnado matriculado en la asignatura de TFG de las distintas facultades de la Universidad sobre la posibilidad de elaborar sus respectivos TFG mediante la metodología ABR, tanto en las reuniones informativas como en el aplicativo para la selección de temáticas y profesorado. Muy posiblemente, la información no llegó por los cauces adecuados, puesto que con posterioridad algunos alumnos pusieron de manifiesto su desconocimiento acerca de la posibilidad de optar por el TFG mediante ABR. También es evidente que, atendiendo a la mayor implicación y compromiso que requiere la metodología ABR, fueron muy pocos los alumnos interesados. En el caso de la Facultad de Derecho fueron tres alumnos los que se decidieron por trabajar mediante ABR, eligiendo el reto número 2 (sostenibilidad urbana).

En el conjunto de la Universidad, en los meses de septiembre-noviembre de 2023 se consiguió desplegar la experiencia piloto con un total de 14 alumnos divididos en 4 equipos de trabajo y la implicación respectiva de 4 actores externos (denominados *stakeholders*), en este caso 4 ayuntamientos del área circundante de la Universidad (Cerdanyola del Vallès 57.740 hab.; La Llagosta 13.114 hab.; Sant Cugat del Vallès 97.579 hab.; y Barberà del Vallès 33.573 hab.), con la finalidad de proponer posibles soluciones a los retos planteados, que se han planificado y desarrollado en las tres fases características del ABR: vínculo/compromiso; investigación/prototipaje; e implementación /evaluación. Los retos desarrollados han sido la sostenibilidad urbana (dos equipos: municipios de Cerdanyola del Vallès y La Llagosta), mejora del sistema de tratamiento de residuos y reciclaje (municipio

⁸ Retos 2, 5, 6, 8, 10, 12 i 21.

⁹ Entre las muchas experiencias de retos reales trabajados mediante ABR que han sido analizadas por la doctrina, vid. Membrillo-Hernández et al. 2018.

¹⁰ <https://www.acm.cat>

de Barberà del Vallès) y desperdicio alimentario (municipio de Sant Cugat del Vallès).

Cabe resaltar el desconocimiento del alumnado sobre esta metodología docente, de manera que se organizaron diversas actividades formativas dirigidas al alumnado y al personal docente, además de una formación específica sobre TFG mediante ABR para los estudiantes miembros de los 4 equipos de trabajo.

Cada equipo se compone de un *teamcher* o coordinador de todos los miembros que conforman el equipo, y que son los siguientes¹¹: los alumnos de los distintos grados universitarios y los tutores de la universidad (uno para cada alumno) y del ayuntamiento participante (es ideal que se atribuya un tutor por alumno, aunque no siempre se ha podido conseguir). Como ya se ha apuntado, una característica particular del proyecto es que, siendo lo habitual que el planteamiento del reto parta del *stakeholder*, en este proyecto los retos han sido elaborados por los docentes en base a su probado conocimiento teórico-práctico sobre un tema o temas concretos. Esta particularidad permite que la tutorización académica (seguimiento, aportaciones, indicaciones...) sea mucho más rica y efectiva para el alumno. Esta circunstancia no predetermina los sub-retos que conformarán los distintos TFG puesto que su definición recae en los alumnos (sin perjuicio de que el tutor académico pueda dar indicaciones en determinado sentido; por ejemplo, informando sobre qué temas pueden dar más de sí o pueden abrir un mayor abanico de futuras oportunidades profesionales). Así pues, partiendo de la problemática general (*big idea*) que les ha sido planteada a los alumnos, les corresponde a los miembros de cada equipo profundizar en el reto planteado y, sobre la base del mismo, definir los distintos sub-retos que han constituido el objeto de cada uno de los TFG¹².

Para mayor claridad, vamos a centrarnos en uno de estos equipos, el de Cerdanyola del Vallès. El equipo estaba formado por los estudiantes (6 estudiantes de último curso de los grados de ADE + Derecho; Ciencias Políticas + Derecho; Geografía, Medio Ambiente y Planificación Territorial; Ciudades Inteligentes y Sostenibles; Ingeniería Informática y Microbiología), sus tutores académicos (5 tutores, puesto que uno de ellos tutoriza 2 TFG), los técnicos del Ayuntamiento asignados a cada alumno como tutores institucionales (6 técnicos) y dos coordinadores de equipo (el *teamcher* o coordinador universitario –un docente de Derecho administrativo– y un coordinador del equipo técnico, que es técnico responsable de proyectos europeos de la corporación municipal). La idea principal de la que se partió ha sido la contaminación y la amenaza del cambio climático y la necesidad de promover una mejora de la sostenibilidad urbana (*big idea*), aplicada al caso real del municipio, cuyas autoridades y personal técnico han compartido con alumnos y tutores académicos sus preocupaciones sobre los diversos aspectos que involucran esta cuestión.

El *teamcher* y los tutores académicos y municipales han trabajado conjuntamente con los alumnos, discutiendo y concretando retos, planteando preguntas que han buscado fomentar la creatividad y la innovación, así como el pensamiento crítico de los estudiantes, proporcionando retroalimentación y evaluando sus propuestas para ayudarlos a reflexionar sobre su aprendizaje y mejorar sus competencias. En el marco de la diagnosis del reto, los alumnos han

¹¹ Anexos, Figura 3.

¹² Anexos, Figura 4.

definido un conjunto de sub-retos que, en la última fase del programa piloto, y en una mirada integradora, les habría de permitir confeccionar unas propuestas conjuntas, con independencia de que cada TFG haya sido elaborado y defendido individualmente.

Los sub-retos definidos y trabajados por los alumnos que conforman el grupo de trabajo, han sido los siguientes:

1.- Movilidad Sostenible (estudiante del Doble Grado de ADE+Derecho). Análisis de la gestión de la distribución urbana de mercancías (DUM) en el municipio de Cerdanyola del Vallès. Se ha partido de un análisis de las experiencias y prácticas implementadas en el sector a escala de la Unión Europea y en determinadas ciudades españolas, que han servido de inspiración para plantear un conjunto de medidas que, por su idoneidad, se podrían aplicar en el municipio en atención a sus características.

2.- Eficiencia energética en edificios (estudiante del Doble Grado de Ciencias Políticas + Derecho). Sub-reto enfocado desde la vertiente de la energía y de la eficiencia energética del parque de edificios de Cerdanyola. Se ha detectado el enorme potencial solar de la ciudad y, en contraste, la baja implantación del autoconsumo. El trabajo muestra las posibilidades del autoconsumo, tanto individual como colectivo, con propuestas en las que el ayuntamiento puede adoptar distintos roles (liderar, participar o incentivar).

3.- Transformación de los futuros urbanos mediante estrategias de mitigación y adaptación al cambio climático (estudiante del Grado de Geografía, Medio Ambiente y Planificación Territorial). En este sub-reto se ha examinado la sostenibilidad urbana desde la perspectiva del urbanismo, revisando y evaluando el estado actual del espacio urbano, su enfoque legal sobre el cambio climático, los retos existentes o potenciales que afronta la ciudad y mapeando sus vulnerabilidades. A partir de este análisis, se han explorado varias estrategias para mejorar la resiliencia de la ciudad mediante la implementación de prácticas de mitigación y adaptación extraídas del Premio Europeo del Espacio Público Urbano.

4.- Diseño e implementación de un sistema inteligente de gestión de residuos en el área de Cerdanyola (estudiante del Grado de Ingeniería Informática). Se ha trabajado la automatización de la gestión de residuos para optimizar los procesos de recogida y gestión buscando la manera de conseguir recogidas óptimas mediante el añadido de sensores a los contenedores para garantizar un servicio óptimo también en las zonas alejadas del casco urbano, como las urbanizaciones de Collserola y Bellaterra, ofreciendo un servicio que permita recogidas puntuales, abaratando su coste. Con la solución propuesta, el ayuntamiento puede disponer de un sistema de gestión que controle los diferentes estados de los contenedores para tomar decisiones automatizadas, destacando por su eficiencia y vanguardia.

5.- Promoción del ocio seguro mediante la prevención de la transmisión de infecciones de transmisión sexual entre los jóvenes del municipio (estudiante del Grado de Microbiología). Este sub-reto nace como respuesta al objetivo que se plantea en el Plan Estratégico 2030 de Cerdanyola del Vallès sobre la propuesta de aumentar las opciones de ocio juvenil y pretende prevenir el posible impacto negativo que la medida podría tener en la salud municipal, en relación con un posible aumento de los casos de infecciones de transmisión sexual.

6.- Adaptación de la gestión de los recursos hídricos al cambio climático (estudiante del Grado de Ciudades Inteligentes y Sostenibles). Explora el enfoque actual de la gestión del agua en el municipio de Cerdanyola del Vallès en respuesta a la sequía, principalmente mediante restricciones en el consumo de agua. Sobre la base de que el enfoque actual no puede resolver el problema de la escasez causada por el cambio climático, se proponen formas más sostenibles de aumentar el suministro de este recurso natural.

Durante el curso 2023-2024 se desplegó el proyecto piloto con los grupos de estudiantes participantes y los ayuntamientos implicados. Las actividades realizadas durante este período se han centrado en el impulso y seguimiento del proyecto piloto. En este caso, el peso del proyecto ha sido soportado por los *teamcher* de los 4 grupos –en cuanto a la gestión de las reuniones y el trasvase e intercambio de información entre alumnos, Universidad y ayuntamientos– y por los tutores de los TFG –en cuanto al asesoramiento en el diseño y desarrollo de los TFG en el marco de un problema real, las sugerencias y propuestas de mejora de los trabajos y su corrección parcial y final–. Por lo tanto, si bien en la primera fase del proyecto (curso 2022-23) participó buena parte del personal docente del proyecto (elaboración de los retos), en la segunda fase (curso 2023-24) la participación ha quedado reducida a los docentes impulsores de los retos que finalmente se han implementado (retos 2, 12 y 21), que han actuado de *teamcher*, y de los tutores correspondientes. Esta mengua de la participación de estos docentes no es achacable a una falta de compromiso sino al hecho de que, o bien los retos desarrollados en el plan piloto no forman parte de su ámbito de especialización investigadora, o bien no eran tutores de TFG o, a pesar de serlo, no encontraron alumnos interesados al participar en el proyecto.

Así, durante los meses de octubre de 2023 a julio de 2024, los alumnos han trabajado colaborativamente entre ellos para confeccionar los respectivos sub-retos, analizándolos desde diferentes perspectivas, investigando y aplicando sus conocimientos y habilidades para desarrollar soluciones innovadoras mediante enfoques interdisciplinarios. Aunque se han dedicado individualmente a elaborar su TFG, ha habido un permanente intercambio de información entre ellos y sus tutores. Cuando lo habitual en los TFG tradicionales es que las reuniones entre el estudiante de TFG y su tutor académico se limiten a 4-5 reuniones, en el caso del TFG mediante ABR, huelga decir que ese número se ha visto incrementado considerablemente, lo mismo que el tiempo de dedicación a la preparación y redacción del trabajo. Las reuniones de los estudiantes entre sí (una media de 4-5 reuniones) se han completado con reuniones con los tutores académicos (una media de 5), con los tutores municipales (una media de 4-5) y con reuniones del equipo al completo (un mínimo de 2-3 reuniones). En los meses de junio-julio de 2024, cada alumno realizó la defensa de su TFG ante un tribunal conformado por personal docente de su Facultad. En este sentido, cabe apuntar que, si la Universidad decidiera dar continuidad al proyecto –aunque fuera con carácter reducido y a pequeña escala–, sería interesante explorar la conformación de tribunales también interdisciplinarios que pudieran valorar los TFG de los miembros del equipo en su conjunto, aunque pueda ser una tarea difícil de llevar a la práctica.

Simultáneamente, durante los meses de octubre 2023 a septiembre de 2024, los estudiantes han trabajado en común de forma regular para, en una última fase, adaptar los TFG respectivos a fin de componer un documento o informe final que recoja de forma armónica el conjunto de propuestas pensadas para ponerlas en

práctica frente a la problemática concreta del municipio de Cerdanyola, que deben redundar en una mejora evidente de su sostenibilidad urbana. Este documento, titulado *Projecte pilot. Sostenibilitat Urbana a Cerdanyola del Vallès*, fue presentado por los alumnos del equipo de trabajo en septiembre de 2024 en un acto académico ante el Rector de la Universidad, la Decana de la Facultad de Derecho y los alcaldes de los cuatro municipios involucrados en el proyecto piloto.¹³

El tiempo dedicado a esta experiencia ha sido valorado muy positivamente por la Universidad, que ha reconocido el trabajo realizado mediante el otorgamiento de micro-credenciales¹⁴ a los estudiantes participantes y de certificados de innovación docente acreditativos de la tarea realizada a los *teamcher* y tutores académicos y municipales.

Debido a la duración del programa piloto, no se ha podido desarrollar la última de las fases de la metodología ABR, consistente en la implementación de las medidas propuestas por parte del ayuntamiento respectivo y la evaluación de su efectividad. Ciertamente, son muy pocos los proyectos que llegan a la fase de ejecución, sin embargo, los estudiantes perciben que sus propuestas han contribuido a generar un impacto social que se mantiene incluso después de finalizada la experiencia de aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

Los TFG elaborados mediante ABR que incorporan aspectos de desarrollo sostenible, como en este caso, combinan a la perfección los objetivos de aprendizaje y de desarrollo sostenible (ambiental, social y económico). La Universidad ya no se limita a transmitir conocimientos, sino que trabaja proactivamente para formar alianzas que conecten el mundo académico con el profesional, facilitando recursos y conocimientos especializados que fomenten el aprendizaje práctico y formen profesionales capaces de innovar y contribuir a la transformación de la sociedad. La colaboración con los sectores público, privado y el tercer sector es un componente esencial de este nuevo enfoque.

¹³ En el informe final, los estudiantes ponen de manifiesto que:

“(…) Este proyecto también resalta el papel crucial de la colaboración interdisciplinaria en el abordaje del cambio climático. La integración de aportaciones de urbanistas, científicos ambientales, responsables políticos, tecnólogos, etc., puede conducir a soluciones innovadoras y escalables. Además, se observa como el desarrollo urbano sostenible es más efectivo cuando las comunidades locales están activamente implicadas en la planificación y la implementación.

Es por ello que se considera que la implementación de las políticas propuestas supondría un punto de inflexión para el municipio a la hora de hacer frente a la sostenibilidad, puesto que a pesar de que para el Ayuntamiento pueda ser difícil introducir todas estas medidas por la posible carencia de recursos en todos los sentidos, se ha visto como cada una de ellas aborda una área de potencial mejora y aporta soluciones a diferentes problemáticas del desarrollo sostenible de Cerdanyola del Vallès.

En conclusión, el presente proyecto pretende ser una ayuda para el Ayuntamiento, tanto en el análisis de posibles áreas de mejora como en el desarrollo de potenciales soluciones evaluables dentro de la sostenibilidad. Además, al tratarse de un proyecto piloto, el trabajo conjunto efectuado espera crear sinergias de conocimiento y acción local que, pudiendo ser útiles por los retos planteados, estos proyectos se proyecten en un futuro en beneficio de la investigación estudiantil y la mejora de Cerdanyola del Vallès.”

¹⁴ <https://www.eciu.eu/news/paving-the-road-for-the-micro-credentials-movement>

En el marco del despliegue del proyecto, se ha comprobado cómo el uso de una metodología participativa modifica la manera de adquirir conocimiento y valores. El docente pasa de ser un transmisor de conocimiento a un facilitador que guía a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y estimula su pensamiento autónomo y crítico, motivándoles en la resolución del reto planteado. Por su parte, al colocarse en el centro del proceso de aprendizaje, los estudiantes adoptan un papel protagonista en el desarrollo del proyecto, aprendiendo a organizar su propio aprendizaje y gestionar eficazmente el tiempo y la información, redundando todo ello en una mejora de sus competencias y habilidades para hallar soluciones innovadoras a problemáticas reales y enfrentar los retos del entorno profesional. Precisamente, los estudiantes han puesto de relieve que han experimentado un profundo sentido de utilidad al enfrentar problemáticas reales, lo cual les ha permitido reconocer el impacto social de sus acciones y la relevancia de su contribución a la comunidad. Además, el trabajo en equipo y la composición multidisciplinar del grupo ha fomentado la integración de conocimientos de diferentes disciplinas para abordar problemas complejos de manera holística.

Aunque se ha logrado cumplir con los objetivos que se plantearon al inicio del proyecto, tanto la elaboración de un TFG en modalidad ABR por parte de los alumnos como su seguimiento, guiaje y tutorización por parte del profesorado resulta una tarea laboriosa, que se asume en el convencimiento de que todas las partes aprenden de la experiencia. Ciertamente, la dedicación que exige un TFG ABR multidisciplinario, tanto para el alumno como para su tutor académico, es mucho mayor que la que se destina habitualmente a un TFG convencional. Sin embargo, la satisfacción de dar respuesta problemas reales y de trabajar codo a codo con los técnicos de los ayuntamientos colma con creces esta exigencia. Como proyecto piloto constituye una experiencia enriquecedora, que permite a los alumnos sentirse útiles afrontando un problema real y al profesorado profundizar más en un tema de su interés; pero al mismo tiempo ha permitido verificar que si la Universidad opta en el futuro por aplicar esta metodología, debería redefinir las horas de dedicación del profesorado al TFG. En todo caso, conviene resaltar que se trata de un modelo de TFG que se puede implementar con un número reducido de alumnos, pero que debido a las dificultades logísticas y académicas hoy por hoy no es posible ofrecer esta opción a todos los estudiantes de último curso del grado; además, dado que muchas de las cuestiones que han planteado los ayuntamiento participantes son complejas y específicas para el caso concreto y no se encuentran en los manuales, sería recomendable reservar esta experiencia docente a los estudiantes con un buen expediente académico, advirtiéndoles a los *stakeholders* que se trata de una experiencia docente y no de un servicio de consultoría. Por otro lado, son pocos los alumnos interesados en aplicar esta metodología en sus TFG por lo que habría que buscar incentivos para incrementar su número. Ese desinterés también viene provocado por el desconocimiento, de manera que es deseable que la Universidad invierta en formación especializada para implementar el ABR de manera efectiva, ofreciendo pautas prácticas para mejorar los resultados de aprendizaje.

Tanto los alumnos como los tutores académicos y municipales valoran muy satisfactoriamente la experiencia, aunque hay coincidencia en afirmar que supone una sobrecarga de trabajo. En todo caso, el proyecto ha permitido estrechar lazos y colaboraciones entre docentes de distintas facultades que, en otro caso, no existirían. También se valora como altamente satisfactoria la red de relaciones

creada con las entidades locales participantes, profundizando en los intereses comunes existentes entre las administraciones, la sociedad civil y la universidad. Los ayuntamientos que han formado parte del proyecto piloto han comunicado su predisposición a continuar participando en proyectos de esta naturaleza, atendiendo a la utilidad de las propuestas contenidas en las memorias, que si bien no todas pueden ser implementadas (por razones de disponibilidad presupuestaria, entre otras) han sido muy provechosas. También hay que destacar que la posibilidad de que el profesor pueda diseñar un reto en el ámbito de su especialización es un revulsivo para participar en este tipo de TFG, muy particularmente en las facultades que asignan estudiantes en función del currículum y no tienen en cuenta la especialidad del profesor, con lo cual es habitual que tanto el alumno como el profesor se sientan desmotivados o frustrados puesto que el alumno tiene que acabar haciendo un TFG sobre un tema que no le interesa especialmente.

A la vez, se detectan algunas limitaciones; así, debido a la duración del proyecto (que se adapta a los plazos universitarios de elaboración, presentación y defensa de los TFG) la fase de implementación y valoración no se ha podido llevar a cabo. En cuanto a la evaluación del TFG mediante ABR, ésta debería adaptarse al carácter multidisciplinar de la experiencia. La forma de evaluación que se ha seguido no es, a nuestro entender, la recomendable puesto que cada TFG ha sido evaluado por el respectivo tutor académico y por el tribunal nombrado al efecto por cada Facultad, esto es, como si se tratara de un TFG al uso. Aunque los retos administrativos y académicos serán difíciles de gestionar, la defensa de TFG elaborados en el marco de proyectos interdisciplinarios debería evaluarse ante tribunales compuestos por los tutores académicos de cada estudiante del grupo (es decir, docentes de diferentes facultades) y un representante de la organización social que plantea el reto, preferiblemente el tutor externo. En este sentido, desde el proyecto se han elaborado unas rúbricas de evaluación específicas para los TFG realizados mediante esta metodología, que podrían ser de utilidad si se opta por la constitución de tribunales de composición más heterogénea.

Sería igualmente valioso implementar un proceso de autoevaluación, en el que los propios estudiantes puedan reflexionar sobre su grado de implicación en el proyecto y evaluar sus contribuciones al resultado final alcanzado. Este ejercicio no solo fomentaría la autorreflexión, sino que también permitiría a los estudiantes identificar sus fortalezas y áreas de mejora, promoviendo un aprendizaje más consciente y autónomo. Al realizar una valoración honesta y crítica de su participación, los estudiantes tendrían la oportunidad de reconocer su evolución personal y profesional a lo largo del proyecto, lo que podría enriquecer aún más el proceso de evaluación y fortalecer el sentido de responsabilidad colectiva dentro del equipo. Además, este tipo de autoevaluación contribuiría a una comprensión más profunda del impacto individual en un trabajo colaborativo, ayudando a los estudiantes a tomar conciencia de la importancia de sus aportaciones y del rol que desempeñan en el éxito global del proyecto.

5. BIBLIOGRAFÍA

-ABRIL-LÓPEZ, D.; CARRILLO, D.L.; GONZÁLEZ-MORENO, P.M.; DELGADO-ALGARRA, E.J.; “How to Use Challenge-Based Learning for the Acquisition of Learning to Learn Competence in Early Childhood Preservice

Teachers: A Virtual Archaeological Museum Tour in Spain”, *Frontiers in Education*, vol. 6, 2021. <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2021.714684>

-BLANCH GELABERT, S.; FRANCO PUNTES, D.; REDONDO, O.; RONZONI, M; *Guia per implementar l'Aprenentatge Basat en Reptes (ABR) a la UAB*, UAB: Gabinet de Projectes Institucionals, 2024.

-CARBONELL, J.; *Pedagogías del S. XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro, 2014.

-CEDEÑO-ESCOBAR, M. R.; VIGUERAS-MORENO, J.A.; Aula invertida una estrategia motivadora de enseñanza para estudiantes de educación general básica. *Dominio de las Ciencias*, vol. 6, núm. 3, julio-septiembre, 2020, 878-89.

-D'ARMENGOL SÁEZ, R.; HU, J.; IZQUIERDO GUTIÉRREZ, S.; NDIAYE GRAU, S.; OLIVA COSTA, J.; REY GÓMEZ, V.J.; *Projecte pilot Sostenibilitat Urbana a Cerdanyola del Vallès. Guia de propostes per a la sostenibilitat urbana per a l'Ajuntament de Cerdanyola del Vallès*, 2024.

-FRANCO-SEGOVIA, A.M.; Importancia de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, *Polo del Conocimiento*, vol. 8, núm. 8, agosto 2023, 844-852.

-GALLAGHER, S.E. Y SAVAGE, T.; “Challenge-based learning in higher education: an exploratory literature review”, *Teaching in Higher Education*, Vol. 8, 2023. 10.1080/13562517.2020.1863354

-GIFREU FONT, J.; “La aplicación de metodologías activas (APS y ABR) en las asignaturas de TFG y prácticas curriculares del Grado de Derecho en el marco del ODS 11 (Ciudades y Comunidades Sostenibles)”, en RUDA GONZÁLEZ, A. (dir.), *Sostenibilidad en el Derecho. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la docencia, la investigación y el mundo profesional*, Barcelona: Colex, 2024, 219-244.

-GUERRA SANTANA, M; RODRÍGUEZ PULIDO, JOSEFA; ARTILES RODRÍGUEZ, J.; “Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario”, *Revista de estudios y experiencias en educación*, vol.18, núm. 36, abril 2019, 269-281.

Johnson, R.; Johnson, T.; Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

-KIDDER, D.; BOWES-SPERRY, L.; “Examining the influence of team project design decisions on student perceptions and evaluations of instructors”, *Academy of Management Learning & Education*, 11 (1), 2012, 69-81.

-KOHN RÅDBERG, K.; LUNDQVIST, U.; MALMQVIST, J.; HAGVALL SVENSSON, O.; “From CDIO to challenge-based learning experiences – expanding student learning as well as societal impact?”, *European Journal of Engineering Education*, 42 (1), 2020, 22-37.

-MALMQVIST, J.; KOHN RÅDBERG, K.; LUNDQVIST, U.; *Comparative Analysis of Challenge-Based Learning Experiences. 11th International CDIO Conference, Chengdu University of Information Technology, Chengdu, Sichuan, P.R. China, 2015.*

-MAYOR PAREDES, D.; “Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa que favorece la participación fuerte de los menores en la construcción de las ciudades”, *Educación y Ciudad*, núm. 33, junio-diciembre 2017, 171-184.

-MEMBRILLO-HERNANDEZ, J.; RAMIREZ-CADENA, M.; CABALLERO-VALDES, C.; GANEM-CORVERA, R.; BUSTAMANTE-BELLO, R.; BENJAMIN-ORDONEZ, J.A.; ELIZALDE-SILLER, H.; “Challenge Based Learning: The Case of Sustainable Development Engineering at the Tecnológico de Monterrey, Mexico City Campus”, *International Journal of Engineering Pedagogy*, vol. 8, núm. 3, 2018, 137–144.

-PUIG, J.; *Aprendizaje servicio (APS): Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó, 2009.

-TAPIA, M.N.; *La pràctica solidària coma a pedagogia de la ciutadania activa*, Barcelona: Fundació Jaume Bofill/Universitat Oberta de Catalunya, 2005.

6. ANEXOS

Figura 1. Planteamiento del reto 1.

1. Garantizar el derecho a la vivienda	
<i>Persona promotora</i>	JGF
<i>Disciplina</i>	Derecho Administrativo
<i>ODS implicados</i>	ODS 11. Conexiones con otros ODS con dimensión urbana: Fin de la pobreza (ODS1) i Salud y bienestar (ODS3).
<i>Disciplinas implicadas</i>	Derecho, economía, ciencia política, sociología, geografía humana, ingeniería, matemáticas, ciencia política
<p><i>Finalidades/resultados que se quieren lograr:</i></p> <p>Proponer soluciones al problema de la escasez de vivienda asequible y social en el municipio objeto del trabajo para garantizar el derecho a la vivienda, fomentar la cohesión y la equidad sociales y luchar contra la exclusión residencial</p>	
<p><i>Propuesta de plan de trabajo de los alumnos:</i></p> <p>a.- Análisis del marco normativo aplicable</p> <p>b.- Estudio de campo (parque residencial social, planeamiento urbanístico, composición social del municipio, papel de los servicios sociales municipales, convenios con la Generalitat o Tabla del Tercer sector, sinhogarismo, gentrificación, etc.)</p> <p>c.- Análisis de los instrumentos jurídicos previstos en la normativa urbanística y de vivienda y de las posibilidades presupuestarias del ayuntamiento para plantear nuevas estrategias.</p> <p>d.- Hacer propuestas para mejorar el acceso a la vivienda y evitar la segregación residencial.</p>	

Figura 2. Planteamiento del reto 2.

2. Sostenibilidad urbana: Planificación y diseño urbano en un contexto de cambio climático (Agenda urbana local)	
<i>Persona promotora</i>	JGF
<i>Disciplina</i>	Derecho Administrativo
<i>ODS implicados</i>	ODS11. Conexiones con otros ODS con dimensión urbana: Salud y bienestar (ODS3), Agua limpia y saneamiento (ODS6), Energía limpia y asequible (ODS7) y Acción por el clima (ODS13).
<i>Disciplinas implicadas</i>	Derecho, geografía, ciencias ambientales, biología, economía, sociología, salud, ingeniería, biología, ciencia política
<p><i>Finalidades/resultados que se quieren lograr:</i></p> <p>Hacer propuestas centradas en la prevención y reducción de los impactos del cambio climático y en el refuerzo de la resiliencia urbana. Se pretende facilitar el logro de viviendas y entornos urbanos sostenibles en un contexto de amenaza de cambio climático que afectará especialmente las ciudades (aumento del nivel del mar, islas de calor, etc.).</p>	
<p><i>Propuesta de plan de trabajo de los alumnos:</i></p> <p>a.- Análisis del marco normativo aplicable + <i>soft law</i> (internacional, europeo, nacional, autonómico y local).</p> <p>b.- Estudio de campo para analizar la realidad del municipio: situación geográfica, población, disponibilidad de recursos hídricos, etc.</p> <p>c.- Evaluación de los riesgos ambientales a que se tendrá que enfrentar el municipio: infraestructuras básicas, prestación de servicios, inundaciones, olas de calor, epidemias, temporales que afectarán en los municipios costeros, etc.</p> <p>d.- Hacer propuestas innovadoras y ecológicas con el fin de reducir el impacto del cambio climático (prevención del riesgo) e incrementar la capacidad de adaptación y resiliencia. Por ejemplo: infraestructura verde, conectividad ecológica, preservación del suelo de la urbanización, etc. Estas estrategias y acciones se pueden incorporar a la agenda urbana o al planeamiento urbanístico municipal para lograr un desarrollo que sea sostenible, justo y equitativo, en el marco de las estrategias e instrumentos de planificación y programación impulsados a nivel internacional y europeo.</p> <p>El grupo puede optar para trabajar en algunos de estos objetivos, en función de su formación universitaria:</p>	

- Contención de la dispersión urbana y fomento de ciudades compactas y mixtas que faciliten la proximidad a los bienes y servicios.
- Mejora del paisaje urbano y periurbano y protección de los espacios naturales más próximos a la ciudad.
- Promoción de espacios públicos accesibles, seguros e inclusivos.
- Rehabilitación edificatoria para mejorar la eficiencia energética, para fomentar el uso de renovables y limitar las emisiones de gases de efecto invernadero en las ciudades. Se pueden tratar cuestiones como las redes energéticas inteligentes, distritos de frío y calor, consumo racional de energía, domótica, etc.
- Revitalización de la ciudad consolidada (renovación física, economía, turismo...). Mejora de barrios y reciclaje urbano.
- Promoción de la movilidad sostenible.
- Fomento de la colaboración público-privada en las políticas urbanísticas sostenibles del municipio mediante estrategias consensuadas y colaborativas.
- Fomento de la salud y el bienestar ciudadano (calidad del aire...).
- Utilización racional y aprovechamiento eficiente de los recursos naturales (suelo, agua).
- Fomentar la innovación digital en las ciudades y las estrategias de especialización inteligente en el marco de una política sostenible a nivel ambiental.
- Mejorar la gestión institucional (política, procesos administrativos...) para desplegar políticas verdes y sostenibles: gobierno abierto, gobernanza, participación ciudadana... Las propuestas pueden ir encaminadas a conseguir una mayor implicación ciudadana en los asuntos públicos locales, mejorar la calidad democrática, fomentar la igualdad de género en el liderazgo público, transparencia y acceso a la información, control de la corrupción pública, transición digital y gobierno en red, *city branding*, etc.

Figura 3.- Composición del equipo de trabajo de Cerdanyola del Vallès.
Fuente: *Projecte pilot.Sostenibilitat Urbana a Cerdanyola del Vallès* (2024)

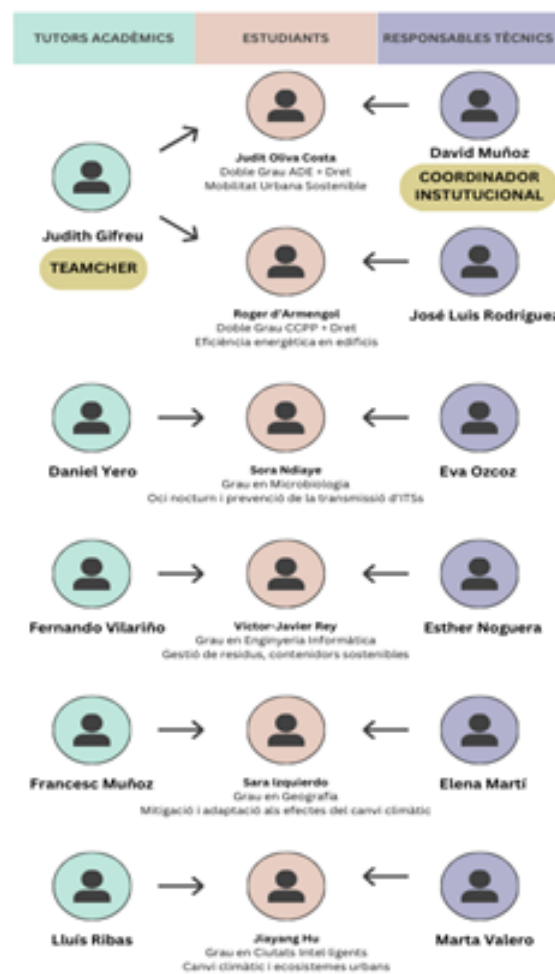
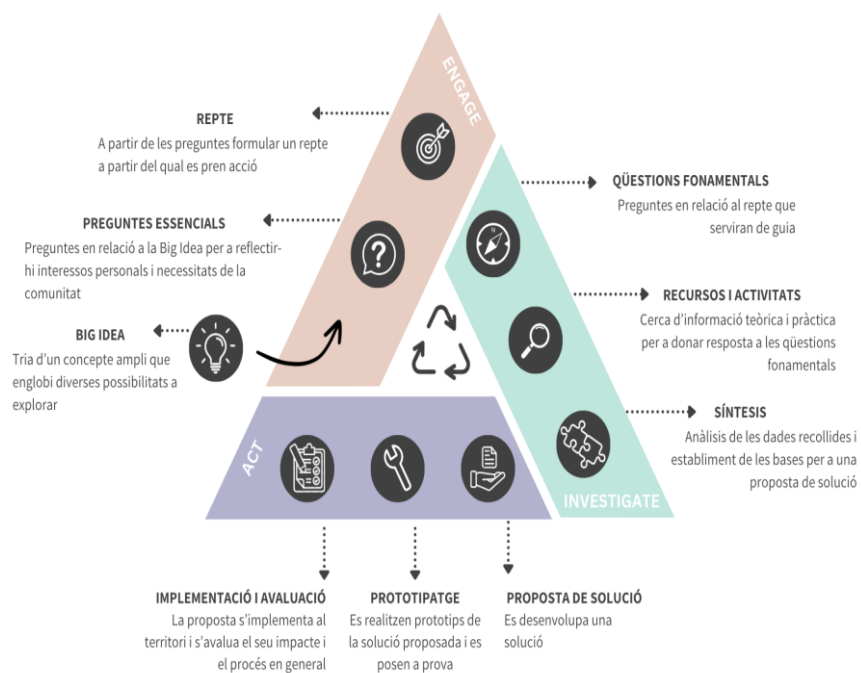


Figura 4. Representación gráfica de las fases de metodología ABR. Fuente: *Projecte pilot. Sostenibilitat Urbana a Cerdanyola del Vallès (2024)*



UNA EXPERIENCIA DE CLASE INVERTIDA. PROFUNDIZAR EN CONTENIDOS TRANSVERSALES MEDIANTE EL USO DE LAS NOTICIAS: LA DIGITALIZACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

LÓPEZ GARCÍA, Mabel

Profesora Contratada Doctora Derecho Administrativo

Universidad de Málaga

mabel@uma.es

Cómo citar/Citation

López García, Mabel (2024)

*Una experiencia de clase invertida. Profundizar en contenidos transversales
mediante el uso de las noticias: La digitalización de la Administración pública.*

Docencia y Derecho, n.º 24, págs. 170-185.

RESUMEN:

La experiencia docente que se recoge en estas páginas son resultado de un proyecto de innovación educativa desarrollado en la asignatura “Régimen Jurídico de la Administración Pública” en el Grado en Derecho de la Universidad de Málaga. Se persigue llevar a cabo una actividad de profundización de los contenidos recogidos en la guía docente a través de un tema transversal que se desarrolla a lo largo del programa: la digitalización de la Administración Pública.

La experiencia pretende alcanzar las competencias específicas de la asignatura a la vez que mejorar la docencia, la evaluación y la visibilización de la proyección social de las instituciones jurídico-administrativas. Para ello atiende a una metodología particular de aproximación de clase invertida a partir de noticias publicadas en los medios de comunicación que se complementa con clases magistrales y tutorías presenciales junto al uso de foro a través del campus virtual de la UMA y actividades de “roles playing”.

PALABRAS CLAVE: prensa, clase invertida, campus virtual, foros, profundización.

A FLIPPED CLASSROOM EXPERIENCE. TO DEPTH STUDY TRANSVERSAL CONTENT THROUGH THE USE OF THE NEWS: THE DIGITALISATION OF PUBLIC ADMINISTRATION

ABSTRACT:

The teaching experience described in these pages is the result of the pedagogical innovation project developed in the subject 'Legal Regime of Public Administration' of the Law Degree at the University of Malaga. The aim is to deepen the content of the teaching guide through a cross-cutting theme that is developed throughout the programme: the digitalisation of public administration.

The experience aims to achieve the specific competences of the subject, while improving the teaching, evaluation and visibility of the social projection of legal-administrative institutions. To this end, it uses a specific methodology of an inverted classroom approach based on news published in the media, complemented by lectures, face-to-face tutorials and the use of virtual platform resources through the use of forums and role-playing activities.

KEYWORDS: the news, flipped classroom, virtual campus, forums, in-depth study.

Fecha de recepción: 16-12-2024

Fecha de aceptación: 20-12-2024

SUMARIO

1. CONTEXTO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD. 2. OBJETIVOS, COMPETENCIAS Y METODOLOGÍA 3. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD. 3.1. Presentación. 3.2. Distribución y organización del trabajo. 3.3. Evaluación y resultados. 4. CONCLUSIONES. 5. BIBLIOGRAFÍA. 6. ANEXO.

1. CONTEXTO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

El aprendizaje del Derecho, y en concreto del Derecho Administrativo, no es una tarea sencilla. La extensión de la materia y la intensidad de sus contenidos dificultan la labor, facilitar su comprensión en asignaturas no jurídicas es especialmente complejo y asegurar la profundización necesaria en asignaturas jurídicas es igualmente complejo.

Sobre esta base y en el marco de actuación del Plan Propio de la Universidad de Málaga se llevó a cabo en el bienio 2022-2024 una propuesta de proyecto de innovación docente que, utilizando noticias aparecidas en los medios de comunicación (prensa escrita o digital, radio, televisión o redes sociales), buscaba acercar al estudiantado a la comprensión de conceptos jurídicos. Con este proyecto se pretendía asegurar la adaptación de los contenidos a las necesidades y competencias de los diferentes grupos y estudiantes. El uso de informaciones periodísticas nos ofrece una herramienta pedagógica de gran valor que puede ser utilizada de diferente manera según el contexto. Además, con la introducción de los medios de información en la docencia realizábamos una apuesta por un aprendizaje global y transversal, así como el desarrollo en el estudiantado de habilidades, destrezas, actitudes y valores; sus capacidades reflexivas y su pensamiento¹.

Entre los objetivos del proyecto se perseguía que los estudiantes profundizaran sobre los contenidos expuestos en clase y a su vez adquiriesen las competencias necesarias para aplicar la lógica en la interpretación de la norma, pero no la lógica entendida como lógica autónoma o ciencia independiente de carácter formal sino una lógica instrumental donde tienen cabida los valores superiores y la realidad social.

Las disciplinas jurídicas se muestran como una previa formalización normativa, abstracta y general que nos viene dada, sin embargo, y frente a una concepción meramente formalista del Derecho, las disciplinas jurídicas son en esencia un modo de resolución de conflictos². Lo que exige: fijar el caso concreto, delimitar el problema, fijar los hechos que exigen respuesta jurídica y saber

¹ Apostamos por un modelo educativo humanista tal y como defiende DEWEY en su libro *Experiencia y Educación* (1938).

² DIEZ PICAZO, L.: *Experiencias jurídicas y teoría del Derecho*, 1993, Ariel, p.8.

encontrar en el ordenamiento la norma o normas que pueden proporcionar esa respuesta. Para lo cual es necesario conocer las fuentes, los textos, pero, sobre todo, y, en especial, en el ámbito del Derecho Administrativo, las instituciones que guiarán en la resolución del conflicto conforme al Derecho, buscando siempre la aplicación justa de la norma, algo que no por complejo debe obviarse. Por ello es esencial que, además de conocer el Ordenamiento, sobre todo se ha de adquirir ese específico “saber hacer”, el de la adecuada aplicación de la norma, y en este sentido hay que partir de la base de que “la justicia no es un valor ajeno y contrario al ordenamiento positivo, sino uno de los valores superiores del mismo (art.1º.1 CE)”³. Tal como precisaba Savigny, el fundamento jurídico de la norma no puede encontrarse en un puro orden lógico sino en la conexión entre la “vida social, relaciones jurídicas e institutos”⁴.

Todo ello requiere de una metodología específica que se abordó en el aula conforme a la guía de la asignatura y en la que asumía un papel fundamental el análisis de las noticias de actualidad relacionadas con el programa de la asignatura, tal y como se detalla en el desarrollo de la experiencia.

La experiencia que se expone en estas páginas se llevó a cabo en el grupo A de la asignatura “Régimen Jurídico de la Administración Pública” del Grado en Derecho de la Universidad de Málaga durante el primer cuatrimestre del curso 2023-2024 con un total de 92 estudiantes matriculados de los que aproximadamente la mitad realizaron un seguimiento continuo y real de la asignatura.

Sin alterar la guía docente de la asignatura - revisada y aprobada en Consejo de Departamento y Junta de Centro- se apostó por una experiencia de profundización sobre la digitalización de la Administración pública directamente vinculada con el contenido del programa a partir de noticias difundidas en medios de comunicación. La actividad se llevó a cabo principalmente a través de grupos de foro en campus virtual. Fue necesaria una planificación concreta, que sin obviar la posibilidad de tener que realizar algunos cambios durante el transcurso del curso, permitió delimitar los tiempos necesarios para las exposiciones en clases magistrales, garantizando unas breves notas sobre las cuestiones concretas que lleva aparejada la digitalización de la actividad administrativa en diferentes temas del programa y sobre las que posteriormente el alumno/a profundizó dando respuestas o planteando cuestiones jurídicas a una problemática real (noticia), apoyándose en doctrina y jurisprudencia.

La planificación permitía asegurar el cumplimiento del criterio de distribución del trabajo del estudiantado conforme a la guía docente. De modo tal que la actividad formativa presencial se desarrolló en las 45 horas exigidas que se distribuyen en 30h. de lección magistral en grupo grande, 6h. para conferencias y seminarios, 3h. de exposiciones por el estudiantado y 6h. de estudio/discusión en grupos reducidos. A ello, conforme a la guía docente, la actividad formativa no presencial se desarrollaba en un total de 90 horas de las que 12.5h. debían dedicarse a la búsqueda bibliográfica/documental; 12.5h. a la elaboración de informes; y 65h. al estudio personal.

³ Tribunal Constitucional 20/1987, de 19 de febrero. Fto.jco.4.

⁴ Retomo en esta cita las palabras de MARQUEZ PRIETO, A.: “Justicia relacional: enfoque, línea y método” en *Justicia Relacional y Principio de Fraternidad*, Aranzadi, 2017.p.198.

Toda esta planificación debía funcionar como instrumento de garantía para la adquisición de las competencias recogidas en la guía docente permitiendo que el estudiantado desarrollara las habilidades y capacidades de:

- Comprensión y conocimiento de las principales instituciones jurídicas en su génesis y su conjunto.
- Capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico.
- Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales).
- Oratoria jurídica.
- Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos.
- Capacidad de redactar escritos jurídicos.
- Técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica (bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía, Internet) y en la comunicación de datos.
- Conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico
- Capacidad de trabajar en equipo.
- Técnicas de argumentación jurídica.

2. OBJETIVOS, COMPETENCIAS Y METODOLOGÍA

La actividad de innovación docente llevada a cabo atiende al objetivo genérico del proyecto de innovación en el que se enmarca: profundizar en los contenidos del programa y aplicar la lógica en la interpretación de la norma, planteando espacios para el estudio y la investigación. Pero a su vez busca:

A) Mejorar la docencia: Personalizando la atención al estudiante; adaptando la docencia a entornos diversos (virtual, enseñanzas no jurídicas, distintos niveles de alumnado...); consolidando el aprendizaje de los estudiantes; aumentando la atención en las clases; aumentando la constancia en el estudio; aumentando la participación activa de los estudiantes; e instruyendo en el manejo de TICs aplicadas al Derecho administrativo

B) Mejorar la evaluación: Afinando/perfilando la evaluación del aprendizaje; y recompensando el trabajo del estudiante

C) Visibilizar la proyección social de las instituciones jurídico-administrativas; así como las interrelaciones de las instituciones jurídico-administrativas con otras (civiles, fiscales, laborales...).

De acuerdo con ello, la experiencia debía lograr que el/la estudiante mejorase en:

- Localización de información jurídica.
- Gestión de información jurídica.
- Comprensión lectora: extracción de datos; posiciones y argumentos de partes en conflicto; interpretación normativa; diseño de estrategias impugnatorias.
- Análisis y crítica: contextualización de figuras e instituciones jurídico-administrativas; proyección social de las instituciones jurídico-administrativas; identificación de relaciones jurídicas colaterales (civil, fiscal, laboral...) de las instituciones jurídico-administrativas.

- Redacción de textos.
- Oratoria.
- Resolución de problemas.
- Trabajo en equipo.

La metodología seguida en la puesta en marcha de la actividad necesitó de la combinación equilibrada de una pluralidad de técnicas o estrategias que se complementan entre sí, tal y como se detalla en el desarrollo de la actividad. Junto a la clase magistral, básica e insustituible, se suman otras que nos sitúan en una experiencia de aproximación a una clase invertida⁵, dotando al alumno de una posición activa en la profundización de los contenidos, en la que las actividades de investigación y las tutorías grupales e individuales, así como el seguimiento directo a través del campus virtual son fundamentales para el correcto desarrollo de la actividad.

3. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

3.1. Presentación

La experiencia se inicia como parte del tema 2 “Procedimiento administrativo” con la propuesta de una noticia publicada el 16 de noviembre de 2022 en el periódico el Mundo: “El progresivo adiós al “vuelva usted mañana” en el sector público”⁶, aunque sería igualmente válida cualquier otra que haga referencia genérica a la transición digital.

El uso de la noticia permitía plantear espacios para el estudio y la investigación de un tema que se abordaría de manera transversal a lo largo del programa: la digitalización de la administración pública. La actividad persigue atender a la problemática y soluciones jurídicas en la transición hacia la administración digital para asegurar el mantenimiento de las garantías y derechos de los ciudadanos.

La intención al presentar la noticia es atraer la atención del estudiante y poder usarla de enlace para explicar brevemente los cambios introducidos en la Ley 39/2015 orientando el estudio de su articulado.

Una vez presentada la noticia y expuesto el tema se propone al grupo-clase realizar la siguiente actividad.

3.2. Distribución y organización del trabajo

⁵ En este sentido asumimos el concepto de Santiago y Bergmann, por el cual se atiende al proceso de aprendizaje no como una mera transmisión de datos, sino a una misión puramente creativa. Vid. SANTIAGO, R, Y BERGMANN, J. (2018): *Aprender al revés. Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Paidós Educación. Tal y como precisa Javier Touron “la flipped Classroom” forma parte de un ciclo de investigación o instrucción más amplio, no es una panacea o fórmula mágica independiente para impartir la instrucción. Se solapa con otras herramientas de enseñanza... los recursos web 2.0 y las actividades de investigación” en TOURON, J. (2014): *The flipped Classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*, Digital Text.

⁶ Disponible en: <https://www.elmundo.es/extras/2022/11/16/63739c5721efa0eb588b45c0.html>

El desarrollo de la actividad se llevaba a cabo en el campus a través de foros y exigía dividir el grupo-clase en 2 equipos al inicio del curso (“roles playing”):

- Aspectos positivos de la digitalización para la Administración y/o mejora en las garantías y derechos de los ciudadanos.
- Potenciales problemas de la puesta en funcionamiento de la digitalización o puntos conflictivos en relación con el respeto a las garantías y derechos de los ciudadanos.

Se da a elegir a los/las estudiantes la visión desde la que prefieren abordar la actividad, intentando mantener un equilibrio entre el número de participantes. Siendo consciente de que no todos se implicarían de igual manera en la actividad se eligieron dos líderes, uno para cada equipo, siendo ellos quienes tranquilamente a lo largo de la semana se pusieron de acuerdo con el resto de los compañeros/as para formar equipo. Asignados los grupos, la actividad se desarrolla en dos fases.

a) Primera fase: Documentación y aprendizaje a lo largo del curso

En una primera fase, individualmente a través del campus, se lleva a cabo una gestión de la información y tratamiento de ésta a través de dos foros habilitados en la plataforma virtual de la Universidad, uno para cada grupo.

Los estudiantes que componen cada grupo deben exponer diferentes cuestiones acerca de la digitalización de la Administración en relación con el contenido del programa tratado en clases. Para ello, previamente el docente guiará la actividad, habilitando diferentes temas de profundización a lo largo del curso a través de los foros abiertos en la plataforma virtual de la Universidad, según se vaya explicando el programa de la asignatura.

Se seleccionaron cinco temas del programa que podían generar especial interés en los estudiantes al realizar la actividad y se plantearon en cada uno de ellos diferentes problemáticas con la finalidad de orientar al grupo-clase sobre cuestiones a profundizar, cada alumno/a era libre de hacerlo sobre lo que más le interesara.

1. Procedimiento y Acto:

- Decisiones automatizadas.
- Posible vulneración de la libertad de elección de procedimiento administrativo electrónico por normativa sectorial. Art.14.1 LPAC.
- Registro y presentación de documentos. Art.16 LPAC.
- Vinculación de los plazos a la fecha concedida por cita previa.
- Notificación electrónica fallida. Art.42.6 LPAC.
- Derecho a conocer el expediente. Punto de acceso general electrónico. Art. 53.3 LPAC.
- Subsanción procedimiento administrativo. Art.68.4 LPAC.

2. Procedimiento Sancionador:

- Caducidad (diferencia entre notificación expresa y notificación efectiva). Art.43.3 LPAC.
- Delimitación culpabilidad. Error informático.

3. Responsabilidad Patrimonial:

- Mal funcionamiento de sede electrónica. Plataformas digitales. Prestadores. Delimitación de responsabilidad. Cláusulas de exención responsabilidad web. Art.38.2 LRJSP – 47.1 LPAC.

4. Contratación

- Plataforma de contratación electrónica. Normativa técnica. Inteligencia artificial. Presunción normal funcionamiento, necesidad de probar fallo informático.

5. Empleado Público

- Modificación Estatuto.
- Proceso selectivo Administración electrónica. Tramitación procedimiento firma electrónica.

La planificación anticipada y el planteamiento de las cuestiones a través del campus virtual fomentaba la profundización individualizada, pero, a su vez, como parte de un equipo, el resultado de esa profundización individualizada ofrecía unas conclusiones que, recogidas en el foro, permiten de manera “colaborativa” el apoyo y complemento para el resto de los compañeros, siendo especialmente útil durante el aprendizaje y como parte de la actividad final.

El seguimiento de la actividad se realiza por el docente, con las oportunas apreciaciones a través del campus o personalmente en el aula, siendo bastante sencillo el control del docente sobre la participación.

La participación en los foros respondía a una estructura de trabajo que se explicó en clase (fue necesario hacerlo más de una vez) y además se recogía en la plataforma de campus virtual. Concretamente, la participación requería cumplir una serie de ítems:

- Revisar la normativa específica.
- Detectar la problemática (que puede haber sido solucionada por la normativa o no) o, en su caso, según el equipo de trabajo, los aspectos que han supuesto una mejora tras la digitalización y ser capaz de sintetizarlo en unos párrafos.
- Esta exposición de ideas, que recordemos que se lleva a cabo individualmente en el foro del grupo, se acompañará preferiblemente con una noticia o, en su defecto, suceso/ejemplo narrado que muestre los hechos en los que se basa.
- Es obligatorio citar la normativa de referencia, doctrina, jurisprudencia... bibliografía que fundamenta las conclusiones recogidas.

Como docente, en ocasiones, llevaba a cabo una dinamización de la actividad participando de igual forma con carácter ejemplificativo y contestando a algunos comentarios para generar debate. También se ofreció a través del campus virtual algunas fuentes bibliográficas de referencia y se les informó de algunas bases de datos digitales; con independencia de la acción tutorial llevada a cabo durante el curso a quienes lo requirieran.

b) Segunda fase de la actividad: Debate enfrentado

En esta fase de la actividad se planteó la realización de un debate enfrentado acerca de las conclusiones extraídas a lo largo del curso. El debate se dirige a través de “cartas retadoras” en las que cada grupo debe preparar cuestiones para plantear al equipo contrario.

El día del debate los estudiantes se colocan en el aula divididos en dos grupos y dejan las cartas retadoras sobre la mesa. Un miembro del grupo a elección de los compañeros escoge una carta en la que se describe una situación específica o problema vinculado con la digitalización de la Administración. Se dejan unos minutos para que hablen entre ellos y un representante del grupo debe ser capaz de opinar y argumentar jurídicamente su postura, el resto de los miembros del grupo pueden reforzar y completar la postura mantenida. Tras la defensa del planteamiento se da la opción de una contra respuesta al equipo retador que a continuación pasa a ser retado por el equipo contrario de la misma manera. El docente actúa como observador y moderador del debate anotando sus observaciones para la evaluación.

3.3. Evaluación y resultados.

Conforme a los criterios de evaluación recogidos en la guía docente de la asignatura, la adquisición de las competencias se valorará conforme a los resultados de una prueba escrita de conocimiento por valor del 70% de la calificación y un conjunto de actividades concretadas por el docente de cada grupo que tendrán un valor 30% total de la calificación.

Bien, pues la actividad de innovación desarrollada se incluye entre ese porcentaje del 30%, de lo que se informa al principio de curso en el aula y se recoge en el campus virtual al detallar el modelo de evaluación.

Concretamente la actividad suponía hasta un 10% de la calificación final en atención a la calidad de la participación en los foros. Aquellos estudiantes que participaran en los foros, pero no asistieran al debate, podrían obtener como máximo 0.75 sobre la calificación final.

4. CONCLUSIONES

La actividad fue muy positiva para aquellos estudiantes que efectivamente la llevaron a cabo completa (un total de 36), mejorando en gran parte las competencias específicas que se perseguían.

La mayoría de ellos era la primera vez que se enfrentaban a una actividad de este tipo, el simple hecho de buscar información (doctrina y jurisprudencia) sobre un problema real y ser capaz de sistematizarla ya les suponía un reto. El que pudieran elegir el aspecto sobre el que profundizar y no exigirle, aparentemente, un gran esfuerzo responder en un foro les resultó motivador, según me manifestaron. Y, en muchos estudiantes, iniciar las pequeñas investigaciones requeridas para responder al foro generó un efecto encadenado que los llevó a profundizar más de lo esperado, algunos mostrando especial interés por la asignatura.

La fase dos se llevó a cabo en una clase de 90 minutos de la última semana, resulto menos interesante a efectos de evaluación que la fase uno, dado que la participación se focalizó en sólo unos pocos estudiantes, aunque asistió la mayoría. Sin embargo, resulto interesante para repasar conceptos, para comprobar quiénes realmente habían aprendido durante el proceso y, en todo caso, a los estudiantes les pareció divertido, lo que sin duda resulta positivo para enfrentarse al examen final pocos días después.

Conseguir que los estudiantes participaran fue un reto, el que la actividad supusiera hasta un 10% de la calificación final no les parecía suficiente para el esfuerzo que inicialmente entendían que se exigía, aunque posteriormente reconocieron que el esfuerzo fue proporcional a la calificación y les había resultado enriquecedora. A pesar de eso, considero que quizás sea recomendable distribuir mejor el porcentaje del 30% y asignar algo más esta actividad, ello creo que podría conllevar una mayor implicación del estudiantado y mejora de los resultados.

De 80 alumnos fueron 20 aproximadamente los que voluntariamente se preocuparon de ser parte de un equipo. Al resto de estudiantes se les asignó discrecionalmente notificándoles la actividad y grupo al que pertenecían a través de la plataforma para asegurar que nadie había quedado excluido de la misma, pues lo contrario podría suponer alguna reclamación al final de curso, dado que se trata de una actividad evaluable. Tras esta asignación, la mayoría de los estudiantes rezagados se pusieron en contacto conmigo porque no sabían qué debían hacer o para solicitar cambiar de grupo; en la medida de lo posible se atendieron sus peticiones.

La participación real en la actividad fue de 36 estudiantes, aunque no todos mostraron el mismo interés, siendo necesario incidir en clases y dinamizar los foros en diferentes ocasiones.

La actividad me facilitó hacer un seguimiento más individualizados de los estudiantes, así como detectar errores conceptuales durante el curso a tiempo de aclararlos y asegurar su entendimiento.

Ciertamente, el porcentaje de participación es inferior a la mitad de los estudiantes matriculados, pero también hay que considerar que se trata de una actividad de profundización, por lo que, si se analiza bien la situación, resultó una participación bastante alta en relación con el interés mostrado habitualmente en este tipo de actividades.

En el anexo recojo algunas capturas de pantalla de la participación a través del foro en la que se reflejan diferentes niveles de profundización por parte del estudiante.

5. BIBLIOGRAFIA

- DEWEY, J.; *Experiencia y Educación*, Biblioteca nueva, 1938.
- DIEZ PICAZO, L.; *Experiencias jurídicas y teoría del Derecho*, Ariel, 1993.

- MARQUEZ PRIETO, A.; “Justicia relacional: enfoque, línea y método” en MÁRQUEZ PRIETO, A. (Coord.); *Justicia Relacional y Principio de Fraternidad*, Aranzadi, 2017, págs. 145-218.
- SANTIAGO, R, Y BERGMANN, J.; *Aprender al revés. Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula*, Paidós Educación, 2018.
- TOURÓN, FIGUEROA J., SANTIAGO CAMPIÓN, R., DÍEZ OCHOA, A.; *The flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*, Océano, Digital Text, 2014.

6. ANEXO. CAPTURAS DE PANTALLA DE ALGUNAS RESPUESTAS DE ESTUDIANTES EN FORO EN CAMPUS VIRTUAL

Re: ACTO ADMINISTRATIVO Y ADMINISTRACIÓN ELECTRÓNICA. Cuestiones problemáticas

de _____ lunes, 23 de octubre de 2023, 22:00

La digitalización de la Administración supone un gran avance para la sociedad al permitir que el administrado pueda relacionarse electrónicamente con la misma. Sin embargo, varios son los aspectos que deben ser analizados para poder garantizar la seguridad jurídica de todas aquellas actuaciones que se realicen en sede virtual.

En primer lugar, hay que señalar que la normativa reguladora actual del acto administrativo se encuentra, principalmente, en el Título III de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas (en adelante, LPACAP). Como precedente, el artículo 45.1 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común establecía el mandato a las Administraciones Públicas de utilizar medios electrónicos y telemáticos para el ejercicio de sus competencias. El apartado segundo del mismo artículo introducía la posibilidad de que el ciudadano pudiera relacionarse telemáticamente con aquellas.

Sin embargo, el derecho del ciudadano a relacionarse electrónicamente con la Administración se recogía con la Ley 11/2007, de 22 de junio, de acceso electrónico de los ciudadanos a los Servicios Públicos.

El punto de partida es que el ciudadano no está obligado a relacionarse electrónicamente con la Administración, pues así lo establece el art. 14.1 LPACAP. Sin embargo, el apartado segundo menciona una serie de sujetos que sí lo están (por ejemplo, las personas jurídicas). Lo más llamativo es que el art. 14.3 LPACAP establece que las Administraciones podrán mediante reglamento establecer los supuestos en los que será obligatorio relacionarse con la misma mediante sistemas electrónicos, siempre que se tengan en cuenta la capacidad económica y técnica (entre otros) de los colectivos a los que se dirige.

Como bien señala la profesora González Ríos, en líneas generales el derecho a relacionarse electrónicamente con la Administración conlleva, por otro lado, a un derecho negativo a no relacionarse por ese medio.

En el ámbito de la Administración tributaria, cabe señalar la problemática existente hoy en día con las notificaciones electrónicas. Si bien el sujeto no está obligado a relacionarse electrónicamente con la Administración, esta dará por válida la notificación comunicada de forma virtual si el ciudadano ha tenido acceso a ella. Por ello, resulta imprescindible garantizar el derecho del ciudadano a elegir si quiere o no comunicarse con la Administración y que esta no sea la que imponga la forma de comunicaciones aprovechándose muchas veces del desconocimiento que los ciudadanos tienen y las consecuencias jurídicas que conlleva el recibir una notificación electrónica y, por ejemplo, pensar que posteriormente se va a recibir

en papel cuando no es así (por ejemplo, la pérdida de plazo de recurso) ([Los riesgos de abrir notificaciones electrónicas de Hacienda sin estar obligado — idealista/news](#), Idealista, 14 de septiembre de 2023).

Re: ACTO ADMINISTRATIVO Y ADMINISTRACIÓN ELECTRÓNICA. Cuestiones problemáticas

de _____ - jueves, 16 de noviembre de 2023, 19:58

La cuestión a reflexionar procede de una Sentencia de la Sala de lo Contencioso- Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León (Sentencia Contencioso-Administrativo Nº 126/2019, Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León, Sala de lo Contencioso, Sección 3, Rec 486/2018 de 06 de febrero de 2019).

En este supuesto, nos encontramos ante la situación de un ciudadano que interpone de forma telemática una reclamación económico-administrativa frente al Tribunal Económico Administrativo Regional de Castilla y León. No obstante, durante el procedimiento de presentación, el ciudadano solo pulsa el ícono de “presentar” pero no el de “enviar” al que el sistema informático anuda la correcta presentación del mismo, hecho que consta en la huella digital de la Administración y que es reconocido por la misma. Pese a ello, el administrado no es advertido por parte de la Administración del error cometido y no se le ofrece la posibilidad de subsanar dicha equivocación, vulnerado así el artículo 73.2 LPAC (“En cualquier momento del procedimiento, cuando la Administración considere que alguno de los actos de los interesados no reúne los requisitos necesarios, lo pondrá en conocimiento de su autor, concediéndole un plazo de diez días para cumplimentarlo.”) Pasado el tiempo, el ciudadano se percata de su error e intenta nuevamente presentar la solicitud, pero es inadmitida por extemporánea por la administración. Finalmente, la Sala estima la demanda frente al Tribunal Contencioso Administrativo, por entender, entre otros motivos, que existe un derechos de los administrados a 'ser tratados con respeto y deferencia por las autoridades y empleados públicos, que habrán de facilitarles el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus obligaciones.' -artículo 13.a) y e) LPAC, así como, a 'obtener información y orientación acerca de los requisitos jurídicos o técnicos que las disposiciones vigentes impongan a los proyectos, actuaciones o solicitudes que se propongan realizar.' artículo 53.f) LPAC.

De este supuesto podemos extraer la conclusión de que, en ocasiones, la obligación de relacionarse electrónicamente con la Administración impone a los ciudadanos un deber de diligencia excesivo al exigir una adaptación a nuevas formas de comunicación con la Administración en un espacio de tiempo relativamente corto. En ocasiones, dicha adaptación supone numerosas dificultades para colectivos en razón a su edad, formación u otras circunstancias personales.

De esta forma, como ocurre en el supuesto, errores justificables como el de entender que el botón “presentar” suponía la correcta presentación de una reclamación (cuando en realidad se requería pulsar el botón “enviar”) pueden convertir esta forma de relación con la Administración en un escenario excesivamente rigorista, ajeno a la que debe entenderse como una buena administración, en palabras de la propia sentencia (FJ 4º, último párrafo, en relación

con el derecho a un buena administración recogido en el artículo 41 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea)

Pese a que, en este caso, la Sala estima las pretensiones del ciudadano en atención a su voluntad de impugnar la resolución del Tribunal Económico Administrativo Regional, y que deja constancia a través de la huella digital dejada por la “presentación de la reclamación económico-administrativa (FJ 3º, primer párrafo), todo ello ha requerido previamente el recurso a la jurisdicción contencioso-administrativa. Recurso que requiere el empleo de tiempo y dinero.

En virtud de lo expuesto, me gustaría recalcar que la obligación de comunicarse electrónicamente con la Administración es un mecanismo pensado para facilitar dicha comunicación pero que, al basarse en un formalismo excesivo, produce todo lo contrario, promoviendo la utilización de un sistema aun más difícil de controlar que el presencial. Para el buen funcionamiento de este mecanismo se deberían tener en cuenta formas de flexibilización del mismo teniendo en cuenta que se requiere cierta adaptación por parte del ciudadano al mismo, aumentando así la confianza legítima y la seguridad jurídica del administrado.

BIBLIOGRAFÍA:

Sentencia: <https://www.iberley.es/jurisprudencia/sentencia-contencioso-administrativo-n-126-2019-tsj-castilla-leon-sala-contencioso-sec-3-rec-486-2018-06-02-2019-48018519>

LPAC: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-10565>

Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea:

<https://www.boe.es/doue/2010/083/Z00389-00403.pdf>

Re: ACTO ADMINISTRATIVO Y ADMINISTRACIÓN ELECTRÓNICA. Beneficios

de _____ - viernes, 17 de noviembre de 2023, 18:18

La combinación de diferentes medidas legislativas ha contribuido a mejorar la eficiencia, la accesibilidad y la transparencia en la relación entre los ciudadanos y la Administración electrónica.

- Leyes de Impulso a la Administración Electrónica: Estas leyes suelen establecer el marco legal para la transición de procesos analógicos a digitales, garantizando la validez legal de los documentos electrónicos y promoviendo la adopción de tecnologías de la información.

- Protección de Datos: La Administración electrónica implica el manejo de grandes cantidades de datos personales. Las leyes de protección de datos son esenciales para garantizar la privacidad y la seguridad de la información de los ciudadanos. Regulaciones como el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) en la Unión Europea.

- Acceso a la Información: Las leyes que garantizan el acceso a la información pública son fundamentales para la transparencia en la Administración electrónica. Estas leyes permiten a los ciudadanos acceder a la información administrativa.

- Normativas de Interoperabilidad: Para garantizar la eficiencia en la Administración electrónica, se han implementado normativas de interoperabilidad.

Estas normativas definen estándares técnicos y de datos que permiten la comunicación y la integración entre diferentes sistemas y plataformas. (Real Decreto 4/2010, de 8 de enero, por el que se regula el Esquema Nacional de Interoperabilidad en el ámbito de la Administración Electrónica).

- Seguridad Cibernética: Dado que la Administración electrónica implica la gestión de información sensible, las leyes relacionadas con la seguridad cibernética son esenciales. Estas leyes buscan proteger los sistemas informáticos y la información contra amenazas cibernéticas. (Real Decreto 311/2022, de 3 de mayo, por el que se regula el Esquema Nacional de Seguridad).

A pesar de todo los ciberataques son una constante y un problema que se debe afrontar de la mejor manera, tal y como se ve reflejado en la siguiente noticia: Principales ciberataques en España, 2023

(<https://www.channelpartner.es/seguridad/principales-ciberataques-espana-2023-lockbit-ransomware-hospital-clinic/>)

Re: ACTO ADMINISTRATIVO Y ADMINISTRACIÓN ELECTRÓNICA. Beneficios

de _____ - jueves, 14 de diciembre de 2023, 03:21

BENEFICIOS ADMINISTRACIÓN ELECTRÓNICA: Ámbito policial

En las últimas décadas, debido a los avances tecnológicos, la Administración Pública ha ido remando en dirección a su digitalización, al desarrollo informatizado de su función pública, para desembocar en una mejor y eficaz comunicación con el ciudadano y con ella misma en aras de la cooperación y simplicidad. El legislador ya sentó precedente con la Ley 30/1992 por ejemplo en su art. 45.1: “*Las Administraciones Públicas impulsarán el empleo y aplicación de las técnicas y medios electrónicos, informáticos y telemáticos, para el desarrollo de su actividad y el ejercicio de sus competencias, con las limitaciones que a la utilización de estos medios establecen la Constitución y las Leyes.*” O con la Ley 11/2007, de 22 de junio, de acceso electrónico de los ciudadanos a los servicios públicos. Pero con la Ley 39/2015 y la Ley 40/2015 se consagra definitivamente el derecho de las personas a relacionarse por medios electrónicos con las administraciones públicas.

Esta deriva ha sido muy positiva por ejemplo en la actividad policial, lo que se conoce como la digitalización policial. Para ello se necesita de la obtención de los dispositivos electrónicos necesarios, así como los programas y software óptimos, y la formación continua de los agentes y resto del funcionariado en el uso de los mismos.

Como ejemplos de órganos y normas dedicadas a esta labor podemos hablar de la División de Operaciones y Transformación Digital de la Policía Nacional que le corresponde la planificación estratégica en materia de transformación digital y la Orden INT/859/2023, de 21 de julio, por la que se desarrolla la estructura orgánica y funciones de los servicios centrales y territoriales de la Dirección General de la Policía, entre otras.

Algunas noticias o webs al respecto:

https://policia.es/_es/comunicacion_prensa_detalle.php?ID=11041

<https://www.portaldecadiz.com/provinciacadiz/93528-revolucion-tecnologica-en-la-policia-local-de-jerez-con-el-nuevo-sistema-de-digitalizacion>

<https://vinfopol.com/digitalizacion-policial-que-es-y-como-llevarla-a-cabo/>

PRÁCTICAS DE ASISTENCIA A JUICIOS CONTENCIOSO-ADMINISTRATIVOS: ¿TRADICIÓN O INNOVACIÓN DOCENTE? PROBLEMÁTICA Y ENFOQUES

MORALO ARAGÜETE, Manuel
Profesor Asociado de Derecho Administrativo
Universidad de Extremadura
mmoralo@unex.es

Cómo citar/Citation

Moralo Aragüete, Manuel (2024)
*Prácticas de asistencia a juicios contencioso-administrativos: ¿Tradición o
innovación docente? Problemática y enfoques.*
Docencia y Derecho, n.º 24, págs. 186-195

RESUMEN:

En el artículo se realiza un análisis de los beneficios que la realización de actividades bien preparadas y correctamente programadas de asistencia a juicios puede aportar a la mejora del aprendizaje del Derecho Administrativo. A pesar de que se trata de una actividad de aprendizaje no tradicional y de que tampoco está generalizada todavía, se han llevado a cabo experiencias de realización de una actividad de este tipo. Se expone un ejemplo concreto, haciendo especial énfasis en la forma de preparación de la actividad con carácter previo a la asistencia a los juicios.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza, juicios, jurisdicción contencioso-administrativa, práctica.

PRACTICES OF ATTENDANCE AT CONTENTIOUS-ADMINISTRATIVE TRIALS: TRADITION OR TEACHING INNOVATION? ISSUES AND APPROACHES

ABSTRACT:

This paper analyzes the benefits that well-prepared and correctly programmed trial attendance activities can bring to improving the learning of Administrative Law. Despite the fact that this is a non-traditional learning activity and that it is not yet widespread, experiences have been carried out in this type of activity. A specific example is presented, with special emphasis on the preparation of the activity prior to attending the trials.

KEYWORDS: Teaching, trials, contentious-administrative jurisdiction, practice

Fecha de recepción: 17-12-2024

Fecha de aceptación: 20-12-2024

SUMARIO

1. PLANTEAMIENTO. 2. LO QUE PUEDEN APORTAR ESTAS PRÁCTICAS AL APRENDIZAJE DEL DERECHO ADMINISTRATIVO (Y LO QUE NO). 3. PROBLEMAS GENERALES QUE PLANTEA LA REALIZACIÓN DE ESTE TIPO DE PRÁCTICAS. 4. UN EJEMPLO CONCRETO DE REALIZACIÓN DE ESTA ACTIVIDAD. 4.1. Planteamiento. 4.2. Preparación. 4.3. Desarrollo de la actividad en el Juzgado. 4.4. Actividades posteriores a la asistencia a los juicios. 5. BIBLIOGRAFÍA.

1. PLANTEAMIENTO

Parece que una de las corrientes académicas existentes en la actualidad en el ámbito de la didáctica del Derecho Administrativo aboga por un replanteamiento general de lo que ha venido siendo hasta ahora la conocida como “innovación docente”. Quizás, para volver a unos planteamientos más “tradicionales” de la docencia; o, tal vez, para poner un cierto orden en la proliferación de experimentaciones pedagógicas. En esa dirección puede resultar interesante analizar, a la luz de la tesis “innovación-tradición”, la realización de actividades de aprendizaje tales como las consistentes en la asistencia a juicios.

Vaya por delante, en cualquier caso, que, con independencia de su consideración como actividad de docencia tradicional o de innovación docente, en este artículo se defenderá la pertinencia y la utilidad para el aprendizaje universitario del Derecho Administrativo de las actividades consistentes en la asistencia, debidamente programada y preparada, a sesiones de vistas orales de juicios contencioso-administrativos.

¿Se ha contemplado en la enseñanza “tradicional” del Derecho la asistencia a juicios como una herramienta de enseñanza práctica en las Facultades de Derecho?

Se puede decir que no. O, desde luego, no como actividad ordinaria, reglada, recogida en los programas de las asignaturas y evaluable. Los métodos de docencia tradicional del Derecho en España han sido generalmente las lecciones, las tutorías o seminarios y la resolución de casos prácticos planteados por el profesor¹.

Fuera del ámbito académico, empero, sí ha sido usual, desde siempre, que quienes empiezan a ejercer la abogacía vayan a ver juicios por propia iniciativa y para aprender. Es algo que los abogados principiantes, generación tras generación, han entendido como parte fundamental de su aprendizaje profesional². Y que

¹ M.J. García Garrido (1990: 184-187) cita únicamente estos tres métodos de docencia del Derecho, sin referencia alguna a la asistencia a juicios.

² Sirva de ejemplo el caso de quien esto suscribe. Durante la carrera únicamente asistí a un juicio (una vista de una apelación civil); por supuesto, *motu proprio*. Cuando empecé a ejercer la abogacía

incluso, de manera mayoritaria, estos abogados noveles la proponen en la actualidad como formación complementaria que debería realizarse obligatoriamente en la carrera o en el periodo de prácticas del Máster de la Abogacía³.

Bolonia, como es sabido (y por algunos, sufrido), supuso, entre otras cosas, un cambio en la forma de evaluar y vino a poner el acento en las habilidades y destrezas más que en la transmisión del conocimiento⁴. Esto ha espoleado el recurso a todo tipo de actividades antes inéditas, como ocurre con las actividades de asistencia a juicios, actividades estas últimas tildadas en muchas ocasiones con el rótulo de “innovación docente”. Aunque, aun así, tampoco parece que se haya extendido mucho este tipo de actividad, o, al menos, no está arraigada en los planes docentes.

Como resulta lógico, esta clase de actividad tiene su sede natural y su mejor encaje en la disciplina del Derecho Procesal. Por eso, la mayor parte de lo publicado han sido experiencias realizadas en la impartición de esa rama del Derecho⁵.

Pero también se han publicado experiencias en este tipo de prácticas llevadas a cabo en asignaturas de Derecho Administrativo. Como la que relata Z. Sánchez Sánchez (2016:293), consistente en la asistencia, en grupos de 20 alumnos, a una mañana entera de vistas en el Juzgado de lo Contencioso-Administrativo, habiendo analizado previamente el expediente de cada caso.

2. LO QUE PUEDEN APORTAR ESTAS PRÁCTICAS AL APRENDIZAJE DEL DERECHO ADMINISTRATIVO (Y LO QUE NO)

Antes de describir las ventajas de la realización de esta actividad, conviene empezar delimitando concretamente de qué tipo de actividades estamos hablando.

Así, en primer lugar, nos referimos a una actividad de aprendizaje reglada y organizada. No se trata de realizar una exhortación genérica a que los estudiantes acudan por su cuenta a juicios, algo que siempre es recomendable para su aprendizaje, pero en lo que no interviene el profesor ni tiene efectos académicos. Tampoco se trata exactamente de una visita protocolaria o de difusión del trabajo de la Administración de Justicia organizada por el Poder Judicial, al estilo de las previstas en el programa “Educar en Justicia” del Consejo General del Poder Judicial⁶. No se trata, por último, del clásico método del caso, porque ni se lleva a

(principios de los años 90), y por consejo de los abogados veteranos, pasaba bastantes mañanas en los Juzgados de lo Social y de lo Penal viendo los juicios que allí se celebraban, intentando empaparme de los usos procesales, que, hasta entonces, habían sido completamente desconocidos para mí.

³ M.J. Nogueras Valdés (2014) pone de relieve la insuficiencia de los supuestos prácticos realizados durante la carrera para la formación de quienes van a defender asuntos en Sala. Y, como joven abogada, propugna realizar prácticas obligatorias de asistencia a juicios en cada curso universitario.

⁴ L. Martín Rebollo (2022: 461-462).

⁵ Entre otras cabe citar las publicadas por A. Gutiérrez Berlinches (2010), R. Garcimartín Montero (2012), M.M. Aguilar Cárceles (2012), R. Bellido Penadés, (2014) y C. de Miranda Vázquez (2015) que se referencian en la bibliografía anexa.

⁶ Según se indica en la web del Poder Judicial (<https://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Educar-en-Justicia/>), “‘Educar en Justicia’ es un programa promovido por la Oficina de Comunicación del Consejo General del Poder Judicial y dirigido a alumnos de Secundaria, prioritariamente de centros públicos. El objetivo es que los estudiantes adquieran un conocimiento suficiente sobre el funcionamiento del sistema de Justicia en España”.

cabo en las clases a lo largo de todo el curso ni los estudiantes, en principio, deben preparar exhaustivamente un supuesto real bajo la guía del profesor.

Aquí la finalidad principal consiste en el aprendizaje del funcionamiento real de la jurisdicción contencioso-administrativa, así como de algunos de sus mecanismos procesales. Pero también se puede usar la actividad para aprender Derecho Administrativo sustantivo, si, además de conocer los casos que se verán en los juicios, se trabajan dichos casos con antelación.

Son múltiples los beneficios para un mejor aprendizaje que, *a priori*, se pueden derivar de esta actividad.

Para los estudiantes, puede ser su primera aproximación a la práctica forense; se van a familiarizar con el lenguaje administrativo y procesal; aprenderán cómo se defienden jurídicamente en juicio posturas diferentes y entenderán que el Derecho Administrativo es algo útil⁷. Asistir a una jornada de juicios en el Juzgado de lo Contencioso-Administrativo les permitirá comprobar que el Derecho Administrativo tiene una relevancia práctica evidente: los casos que se ventilan en los juicios van a tener habitualmente efectos importantes en la vida de los ciudadanos. Y comprobarán de primera mano la enorme amplitud y variedad de nuestra rama del Derecho.

No obstante, hay que ser conscientes de las limitaciones de esta actividad, de aquello para lo que no nos podrá servir. Así, no siempre podrá aportar a los estudiantes un conocimiento profundo de la parte especial del Derecho Administrativo, dado que es posible que esa materia en concreto no se haya estudiado previamente en la asignatura (pensemos por caso, la materia de extranjería, que ni siquiera suele formar parte de los programas, o el urbanismo). Y tampoco del Derecho Procesal: verán el desarrollo de la vista y la práctica de las pruebas, pero, por ejemplo, no podrán profundizar apenas nada en los aspectos fundamentales de la regulación de las pruebas o de los actos procesales.

Continuando con la exposición de lo positivo que puede aportar este tipo de prácticas, recordemos que L. Martín Rebollo (2022:452-453) señala que en la formación del jurista resulta fundamental “aprender a razonar, aprender a argumentar” y también “aprender a expresarse”. Ambos atributos se muestran de la manera más palpable posible en las vistas, con las partes defendiendo sus posturas con argumentos jurídicos que son expuestos con las técnicas de la oratoria forense. El aprendizaje de estos aspectos se produce naturalmente y sin esfuerzo.

Concurre también una circunstancia peculiar fundamental: el hecho de que la actividad se realiza fuera de la Universidad. Y es que, de este modo, se refuerza aquello que J. R. Capella denomina el “aprendizaje innovador” (no confundir con la “innovación docente”); o sea, aquel que aporta a la formación jurídica universitaria un plus de conocimientos de la realidad extramuros de la Facultad⁸.

En último lugar, pero no menos importante, este tipo de prácticas permite a los estudiantes afinar el “componente social” de su inteligencia, tan importante en

⁷ Z. Sánchez Sánchez (2016: 295).

⁸ J. R. Capella (1998:39): “El aprendizaje innovador exige mirar más allá de la universidad, hacia fuera de ella. Pide sensibilidad hacia los problemas reales, objetivos, que tiene hoy la existencia de las gentes. Problemas en su trabajo, mayormente de naturaleza no intelectual; problemas en sus condiciones de existencia”.

los estudios jurídicos, comprobando cómo el Derecho resulta realmente un mecanismo útil de resolución pacífica de los conflictos surgidos en la sociedad⁹.

En definitiva, parafraseando a Martínez Val, es posible afirmar que los estudiantes podrán, con la asistencia a juicios, no sólo profundizar en su conocimiento del Derecho teórico y de su práctica, sino también contemplar el Derecho vivo¹⁰.

3. PROBLEMAS GENERALES QUE PLANTEA LA REALIZACIÓN DE ESTE TIPO DE PRÁCTICAS

Quizá el principal obstáculo para realizar esta actividad resida en que, debido a la especial ubicación del estudio de la jurisdicción contencioso-administrativa en nuestros planes de estudio y fichas docentes, cuando los alumnos cursan nuestra materia tienen escasos, o nulos, conocimientos previos de Derecho Procesal. E incluso tampoco habrán estudiado algunas de las parcelas específicas del Derecho Administrativo sustantivo, como son las de personal, extranjería o responsabilidad patrimonial, sobre las que suelen versar los procesos de las vistas. Hay que partir, por tanto, de que los estudiantes no tienen una mínima base teórica previa.

Otra cuestión de incierta solución es la de encontrar magistrados de lo contencioso-administrativo que estén dispuestos a hacer el favor de prestarse a que la asistencia a juicios se lleve a cabo en su Juzgado. Y a realizar además un esfuerzo pedagógico de explicación a los estudiantes de lo que allí acontece. Asimismo, hay que cuadrar convenientemente los calendarios de la asignatura y los del Juzgado, lo que no resulta fácil.

Resulta además que no es una actividad factible con grupos numerosos. Según mi experiencia, un grupo ideal para realizarla sería de un máximo de 10 alumnos, para que se pueda hacer en condiciones. Por lo tanto, en ocasiones será necesario seleccionar a los estudiantes que pueden acudir a las vistas.

Algo importante a tener en cuenta es que, en ocasiones, este tipo de actividades se plantean como una mera visita, sin planificación alguna, casi una especie de “jornada de puertas abiertas” improvisada. Y esto las convierte en inútiles, debido a la mecánica procesal propia de las vistas contencioso-administrativas. Porque dichas vistas orales (“juicios” en el lenguaje común) lo son de procedimientos abreviados en los que se ha formulado previamente la demanda por escrito y, por ello, en la vista el recurrente/demandante se limita, en principio, a ratificarse en los hechos, fundamentos de Derecho y petición que ya incluyó en la demanda. Así, es prácticamente imposible enterarse mínimamente del caso si no se tiene un conocimiento anterior de lo que ha planteado la parte recurrente. Por lo tanto, es una actividad que va a requerir un importante esfuerzo de planificación y preparación por parte del docente.

Y ligado a lo anterior, resulta problemático el acceso previo a la documentación de los casos que se verán en el juicio, ya que, en principio, las

⁹ J. Pérez Royo (2024: 17-18).

¹⁰ J. M. Martínez Val (1990:57). La cita literal, que está referida no a los estudiantes sino a los abogados, es esta: “La Abogacía no es un problema de conocer Derecho puro, ni de ejercitar o aplicar Derecho práctico. Es, más sencillamente, Derecho vivo”.

actuaciones procesales (salvo el juicio) sólo son accesibles para las partes personadas.

Evidentemente, lo ideal para que de la actividad resulte un aprendizaje lo más completo posible, sería incluso conocer bien los escritos de los casos. O incluso trabajar previamente en clase los roles de parte recurrente y parte recurrida.

En todo caso, lo esencial va a ser el elemento humano, sobre todo la actitud que mantengan el magistrado-juez, el profesor, y los estudiantes.

4. UN EJEMPLO CONCRETO DE REALIZACIÓN DE ESTA ACTIVIDAD

En este apartado se expone mi experiencia en la realización de esta actividad en la Universidad de Extremadura. Se llevó a cabo, en un principio, en la Facultad de Derecho, en el curso 2011/2012. Y posteriormente, se viene realizando periódicamente en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, una vez por año, a partir del curso 2018/2019 (si bien con la obligada interrupción debida a las restricciones por la pandemia), con estudiantes del Doble Grado en ADE/Derecho.

4.1. Planteamiento (y condicionantes)

Ya se ha dicho que uno de los problemas, en general, para realizar esta actividad es la falta de conocimientos previos del alumnado. Pero en este caso, este inconveniente está inclusive agudizado por las características del Grado y la asignatura en la que se realiza, que es Derecho Administrativo II del Doble Grado en ADE/Derecho. La asignatura, cuya materia comprende actos administrativos, procedimiento administrativo, recursos y jurisdicción, se imparte en el segundo cuatrimestre del segundo curso del Grado. De acuerdo con el plan de estudios, los estudiantes no han cursado hasta ese momento ninguna asignatura de Derecho Procesal. Es más, dentro de la rama de Derecho Público sólo han cursado Derecho Constitucional I y Derecho Administrativo I.

Otro condicionante adicional es que el tema de la jurisdicción contencioso-administrativa se estudia en las dos últimas semanas lectivas de ese segundo cuatrimestre, un periodo de especial estrés para el estudiantado por la acumulación de prácticas y trabajos, y la proximidad de la fecha de los exámenes.

Pero aun teniendo en cuenta lo anterior, entiendo que esta actividad es suficiente productiva para el aprendizaje de la asignatura, por las razones que ya se han descrito en el apartado anterior de esta comunicación. La actividad, en todo caso, se configura como voluntaria y no evaluable; y ello por una razón puramente pragmática: la de que, de establecerse como obligatoria y evaluable, resultaría imposible su realización, ya que el grupo de clase suele ser de unos 50-60 estudiantes.

4.2. Preparación

Dadas los condicionantes antes referidos, adquiere mucha importancia el llevar a cabo, con la suficiente antelación al día de los juicios, una preparación adecuada de la actividad. Con dicha preparación se pretende que los estudiantes

estén en condiciones de comprender lo mejor posible lo que va a ocurrir en cada una de las vistas, para poder relacionarlo con lo estudiado en la asignatura.

En este punto resultan fundamentales (y, desde mi punto de vista, imprescindibles) dos labores que se deben realizar con bastante antelación (al menos algunas semanas) al día de los juicios:

- La coordinación con el magistrado-juez¹¹. En primer lugar, a la hora de escoger, siempre que se pueda, se debe optar por las jornadas de juicios que puedan resultar más interesantes para los estudiantes (por el tipo de asunto de que traten, o por las pruebas que se prevea que se van a celebrar) o bien que tengan más relación con la materia ya impartida. Y, sobre todo, para que el profesor pueda tener un conocimiento lo más preciso posible del asunto planteado: la actuación administrativa impugnada, las razones de su impugnación, las peticiones que realiza el recurrente, la existencia de codemandados, etc., y así poder transmitírselo a los estudiantes, mediante una ficha con la información relevante, con la debida antelación al día de la visita.
- Las actividades previas en la asignatura virtual (en este caso el Campus Virtual de la UEX, que usa la plataforma Moodle). Ya desde la primera experiencia (curso 2011/2012) se utilizó la asignatura virtual para implementar una serie de actividades previas que tenían obligatoriamente que realizar los estudiantes para poder asistir a los juicios; en los cursos sucesivos se han ido ampliando. Tales actividades consisten en las siguientes: la lectura/consulta de materiales (esquemas de la tramitación del procedimiento, guía sobre el transcurso de las vistas, vídeos con explicaciones y escenificaciones de la dinámica de las vistas orales, un glosario con los términos procesales más usados en las vistas, etc.); la respuesta a un cuestionario de evaluación sobre el contenido de los materiales anteriores; la firma de un compromiso de confidencialidad; y, finalmente, la lectura de las fichas de los casos. Es importante destacar que tales actividades, gracias a las funcionalidades que ofrece Moodle, se diseñaron de manera secuencial; es decir, de tal modo que los estudiantes solamente podían realizarlas una vez que hubieran realizado (y superado) las inmediatamente anteriores¹².

4.3. Desarrollo de la actividad en el Juzgado

La asistencia a los juicios se realiza el día prefijado de antemano. El grupo de estudiantes, acompañado del profesor, entra con cierta antelación en la sala de vistas, para familiarizarse con el escenario y para que el magistrado-juez les dé una pequeña charla introductoria acerca de sus funciones y del orden de las intervenciones de las partes que se va a seguir en las vistas.

¹¹ En nuestro caso se trató concretamente del Ilmo. Sr. D. Jesús Luis Ramírez Díaz, Magistrado-Juez del Juzgado de lo Contencioso-Administrativo n.º 1 de Cáceres (curso 2011/2012) y del Ilmo. Sr. D. Jesús de Lourdes Adame Sanabria, Magistrado-Juez del Juzgado de lo Contencioso-Administrativo n.º 1 de Badajoz (cursos 2018/2019 y siguientes), a los cuales quiero mostrar nuevamente aquí mi agradecimiento por su desinteresada y fructífera colaboración con nosotros.

¹² La forma concreta en que se diseñaron y realizaron las actividades previas en el curso 2011/2012 se puede consultar en el gráfico inserto en M. Moralo Aragüete (2014): [“Uso del CVUEx en la realización de una práctica externa”](#).

Además, antes de cada una de las vistas que se celebran ese día, el magistrado-juez les recuerda el objeto del juicio y las posturas de las partes, adelanta cuál puede ser, según su experiencia, los aspectos que serán objeto de mayor discusión en el asunto, y contesta a las preguntas que formulan los estudiantes.

Por último, cada vez que acaba una vista, se establece un diálogo entre el magistrado-juez, el profesor y los estudiantes acerca de lo presenciado.

4.4. Actividades posteriores a la asistencia a los juicios

En las fechas posteriores a la asistencia a las vistas, el magistrado-juez nos envía, debidamente anonimizadas, las sentencias dictadas en cada uno de los pleitos, que son insertadas en la asignatura virtual.

A partir de ese momento tienen lugar una serie de actividades docentes, enfocadas hacia el mayor aprovechamiento de la experiencia vivida en el Juzgado:

- Se abre un foro en la asignatura virtual, para que los estudiantes puedan relatar lo que han visto en los juicios y expresar sus impresiones personales.
- Se celebra posteriormente un seminario, presencial, para comentar las sentencias y poner en común diversas cuestiones tales como qué sentencia habrían dictado ellos, qué habrían dicho o hecho ellos o cómo habrían defendido el asunto. También tiene cabida una valoración razonada de las actuaciones del Juez y de las partes.

La actividad se cierra definitivamente con la realización de una encuesta de valoración de la práctica por parte de los estudiantes, a través de la asignatura virtual. En general, los estudiantes suelen reputar la realización de la práctica como útil o muy útil para su aprendizaje. También valoran muy positivamente la labor realizada por los actores procesales. Suelen destacar asimismo la labor de magistrado-juez, tanto en su desempeño profesional como en sus explicaciones a los estudiantes. Y como frutos de su aprendizaje acostumbran a mencionar el conocimiento del funcionamiento de la jurisdicción contencioso-administrativa y la mecánica de los procedimientos abreviados.

5. BIBLIOGRAFÍA

-AGUILAR CÁRCELES, M. M. y TOMÁS TOMÁS, S.; “La simulación de juicios como herramienta docente en el Espacio europeo de Educación Superior”, en ECHEBARRÍA SÁENZ, M. (dir. Congr.), *IV Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Universidad de Valladolid, 2012, pp. 1124-1141.

-BELLIDO PENADÉS, R.; “La asistencia a juicios y su simulación como nuevos métodos de aprendizaje del Derecho procesal”, *REDUCA. Recursos educativos*, 5(1), 2014, pp. 256-272.

-CAPELLA, J. R.; *El aprendizaje del aprendizaje. Una introducción al estudio del derecho*, 2ª ed., Madrid, Trotta, 1998, 121 pp.

-DE MIRANDA VÁZQUEZ, Carlos; “Propuesta de modelo para la docencia del derecho procesal”, *Revista de educación y derecho = Education and law Review*,

núm. 12 (Ejemplar dedicado a: Universidad, acceso e inserción laboral), 2015, pp. 151-167.

-GARCÍA GARRIDO, M. J. y EUGENIO, F.; *Estudios de Derecho y Formación de Juristas*, Madrid, Dykinson, 1990, 235 pp.

-GARCIMARTÍN MONTERO, R., GUTIÉRREZ SANZ, M. R. y MARTÍNEZ CARNICER, C.; “La práctica judicial como recurso docente en la enseñanza del derecho Procesal”, en ECHEBARRÍA SÁENZ, M. (dir. congr.), *Coordinación y planificación en los estudios de Derecho: Universidad de Valladolid, 15 al 16 de septiembre 2012*, 2012, pp. 697-722. [Recurso electrónico]

-GUTIÉRREZ BERLINCHES, A., DE PRADA RODRÍGUEZ, M. y CUBILLO LÓPEZ ÁRBOL, I. J.; “Las visitas a los juzgados como actividad práctica para la docencia del derecho procesal”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, N.º 2 (junio), 2010, pp. 111-122.

-MARTÍN REBOLLO, L. (2022). “Sobre la formación del jurista del siglo XXI (un retablo más o menos utópico con Bolonia como fondo)”, *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 22, pp. 446-468.

-MARTÍN REBOLLO, L.; *Manual de Derecho Administrativo y guía para el estudio de las leyes administrativas*, 5ª ed., Pamplona Aranzadi, 2021, 573 pp.

-MARTÍNEZ VAL, J. M.; *Abogacía y abogados: tipología profesional lógica y oratoria forense, deontología jurídica*, Barcelona, J.M. Bosch, 1990, 314 pp.

-MORALO ARAGÜETE, Manuel; “Uso del CVUEx en la realización de una práctica externa”, en VALVERDE BERROCOSO, J, GUTIÉRREZ ESTEBAN, P. Y RODRÍGUEZ ECHEVERRÍA, R. (coord.), *Jornadas Campus Virtual de la Universidad de Extremadura (2011-2014)*, UEX, 2024, pág. 219.

-NOGUERAS VALDÉS, M. J.; “Asistencia a juicios como asignatura obligatoria”, *Legal Today*, 26-12-2014.

-PÉREZ ROYO, J. y CARRASCO DURÁN, M.; *Manual de Derecho Constitucional* (18ª ed.), Madrid, Marcial Pons, 2024, 896 pp.

-SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Z.; “Enseñando desde la práctica y simulación de juicios”, en TURULL I RUBINAT, M. Y ALBERTÍ ROVIRA, E. (coord.), *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, 2016, pp. 293-296

LAS CLÍNICAS JURÍDICAS EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNO

Muñoz Amor, María del Mar
Profesora Titular de Derecho Administrativo
Universidad Rey Juan Carlos
mariadelmar.munoz@urjc.es
<https://orcid.org/0000-0003-0020-9261>

Cómo citar/Citation

Muñoz Amor, María del Mar. (2024)
Las Clínicas Jurídicas en la formación integral del alumno
Docencia y Derecho, n.º 24, págs. 196-209.

RESUMEN:

Este trabajo concluye la importancia de la figura de las Clínicas Jurídicas en la adquisición de concretas competencias por los estudiantes universitarios. Si “El espíritu de las Clínicas Sociales Universitarias no es otro que contribuir al progreso social y económico creando una sociedad más justa y equitativa, constituyéndose como un instrumento de Responsabilidad Social Universitaria y de mejora continua de la calidad en la práctica docente”¹, evidentemente realizar prácticas en las Clínicas, les permitirá meterse en el papel del jurista en escenarios y clientes reales con asuntos relacionados con la injusticia social. En efecto, si tenemos en cuenta que la principal razón de existir de las Clínicas Jurídicas es la de prestar un servicio a la comunidad y a la sociedad, a través de estas instituciones, los alumnos aprenderán a ser responsables, a participar activamente en una sociedad democrática y a concienciarse de la realidad social en la que viven. Pero es que, además, con la figura de la Clínica Jurídica estamos, por un lado, ante un modelo diferente e innovador de enseñar/aprender, pues son una forma de desarrollar el Aprendizaje Servicio (ApS), y por otro, se convierten en una de las formas en que la Universidad ejerce su Responsabilidad Social.

PALABRAS CLAVE: clínicas jurídicas, competencias transversales, sensibilización social, grupos vulnerables.

¹ Preámbulo del Reglamento de creación y funcionamiento de las Clínicas Sociales Universitarias de la Universidad Rey Juan Carlos (Resolución de 22 de enero de 2020).

LEGAL CLINICS IN THE INTEGRAL EDUCATION OF THE STUDENT

ABSTRACT:

This work concludes the importance of the figure of Legal Clinics in the acquisition of specific competencies by university students. If "The spirit of the University Social Clinics is none other than to contribute to social and economic progress by creating a fairer and more equitable society, constituting itself as an instrument of University Social Responsibility and continuous improvement of quality in teaching practice", obviously carrying out internships in the Clinics, will allow them to get into the role of the jurist in scenarios and real clients with issues related to social injustice. Indeed, if we take into account that the main reason for existence of Legal Clinics is to provide a service to the community and society, through these institutions, students will learn to be responsible, to actively participate in a democratic society. and to become aware of the social reality in which they live. But, in addition, with the figure of the Legal Clinic we are, on the one hand, facing a different and innovative model of teaching/learning, since they are a way of developing Service Learning (SL), and on the other, they become one of the ways in which the University exercises its Social Responsibility.

KEYWORDS: legal clinics, transversal competences, social awareness, vulnerable groups

Fecha de recepción: 15-12-2024

Fecha de aceptación: 20-12-2024

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVO DE ESTUDIO. 2. BREVÍSIMA HISTORIA DE LAS CLÍNICAS JURÍDICAS. 3. LAS OTRAS COMPETENCIAS: SENSIBILIZACIÓN HACIA LAS NECESIDADES DE LA COMUNIDAD, FORTALECIMIENTO DEL COMPROMISO SOCIAL Y ADQUISICIÓN DE ACTITUDES QUE DISPONGAN A LA RESPONSABILIDAD CÍVICA. 3.1. Las otras competencias que se adquirirán en las Clínicas Jurídicas. 3.2. ¿Por qué las Clínicas Jurídicas pueden fomentar la adquisición de las competencias interpersonales y sistémicas? 4. LA CLÍNICA COMO METODOLOGÍA ApS. 5. LA UNIVERSIDAD PÚBLICA HA DE CUMPLIR UNA FUNCIÓN SOCIAL POR MEDIO DE LAS CLÍNICAS JURÍDICAS. 6. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA. 7. CONCLUSIONES. BIBLIOGRAFÍA

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVO DE ESTUDIO

Conforme señala la web de la Red Española de Clínicas Jurídicas, esta “se constituye con el objetivo de difundir la enseñanza legal clínica, promoviendo un cambio en la manera en que se enseña y aprende Derecho y desarrollando la función social de los estudios jurídicos al involucrar a estudiantes y docentes en una actividad de la que se benefician personas en situación de vulnerabilidad.

La actividad que realizan las clínicas que componen la Red Española de Clínicas Jurídicas se enmarca en el Aprendizaje-Servicio (ApS) pues se enlaza la adquisición de conocimientos y competencias con la prestación de un servicio a la comunidad como es el de facilitar el acceso a la justicia.

En las clínicas jurídicas se desarrollan destrezas académicas, se forma el pensamiento crítico y reflexivo de los/as estudiantes, se afina la sensibilidad hacia las necesidades de la comunidad, se fortalece el compromiso social y se permite adquirir actitudes que dispongan a la responsabilidad cívica”².

Pues bien, prácticamente este párrafo recoge algunas de las que son, desde mi punto de vista, las características que implican el valor añadido de estas instituciones. A saber: cambio en la manera en que se enseña y aprende Derecho, función social de los estudios jurídicos al permitir que se beneficien personas en situación de vulnerabilidad, actividad de ApS (con lo que ello implica), formación del pensamiento crítico y reflexivo de los/as estudiantes, sensibilización hacia las necesidades de la comunidad, fortalecimiento del compromiso social y adquisición de actitudes que dispongan a la responsabilidad cívica.

² Red Española de Clínicas Jurídicas: <https://clinicas-juridicas.blogspot.com/p/presentacion.html>

¡Ahí es nada!

Siendo consciente de la imposibilidad de desarrollar cada uno de los aspectos supra señalados, al menos trataré de dar unas pinceladas que permitan concluir, a expensas de un futuro desarrollo doctrinal, el peso que estas figuras tienen en la formación de los futuros “ciudadanos-juristas”.

2. BREVÍSIMA HISTORIA DE LAS CLÍNICAS JURÍDICAS

La figura de la Clínica Jurídica surge en los años 30 del S. XX en Estados Unidos, tratando de contraponer a una enseñanza del Derecho basada en la utilización de los libros para la resolución de los casos (*case system o Harvard System*), una forma de aprender basada en las clínicas gratuitas y los dispensarios utilizados por las Facultades de Medicina. De esta forma, en las Clínicas Jurídicas, los estudiantes, supervisados por docentes o profesionales del Derecho, mantendrían un contacto directo con los casos reales, prestando asistencia jurídica gratuita a personas sin recursos económicos.

No es casualidad, si atendemos a la finalidad perseguida por estas instituciones desde sus orígenes, que este nuevo modelo de enseñar Derecho se extendiera tres décadas después, coincidiendo con los movimientos de lucha por los derechos civiles, el pacifismo, el feminismo, la incipiente cooperación al desarrollo y la promoción de la ética profesional, a otros países del ámbito anglosajón, como Gran Bretaña, Canadá y Australia.

En Europa, la aparición de las clínicas jurídicas se vio influenciada por la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y por el Plan Bolonia, si bien, como señala Fonseca Fortes-Furtado, R.H., los cambios sociopolíticos derivados de la caída del Muro de Berlín fueron los que introdujeron estas instituciones en nuestro continente³.

En España, y con una indudable influencia de las universidades latinoamericanas, es hacia el año 2003 cuando surgieron las primeras clínicas jurídicas, (dentro del proceso de reflexión sobre la introducción de metodologías activas y su vinculación a la realidad, ex Bolonia). Además, aunque la Fundación Pro-Bono España se creó en el 2018, ya en 2011, en la ciudad de Valencia, se celebraron tanto el 6º Congreso mundial de *Global Alliance for Justice Education* como el 9º Congreso de *International Journal of Legal Education* (IJCLE), momento en el que, además, como señala García Añón⁴, los profesionales del Derecho manifestaron su deseo de desarrollar actividades pro bono y vincularlas a estas instituciones. En todo caso, es evidente que en el impulso definitivo de las Clínicas Jurídicas tuvo mucho que ver la necesidad de incorporar a los nuevos planes de estudio del curso 2010-2011 metodologías activas acordes con los

³ FONSECA FORTES-FURTADO, R.H., “El rol de las Clínicas Jurídicas en la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODES): experiencia desde la Universidad de Oviedo”, *Revista de Educación y Derecho*, I, Número Extraordinario, 2021, p. 242.

⁴ GARCÍA AÑÓN, J.; “La evolución de la Educación Jurídica Clínica en España”, *Revista de Educación y Derecho*, núm.11, 2015, p. 3.

presupuestos ex Bolonia⁵.

3. LAS OTRAS COMPETENCIAS: SENSIBILIZACIÓN HACIA LAS NECESIDADES DE LA COMUNIDAD, FORTALECIMIENTO DEL COMPROMISO SOCIAL Y ADQUISICIÓN DE ACTITUDES QUE DISPONGAN A LA RESPONSABILIDAD CÍVICA.

3.1. Las otras competencias que se adquirirán en las Clínicas Jurídicas

Como comienzo de este apartado entiendo que se hace obligatorio plantear una definición de *competencia*⁶, dado que, ex Bolonia, la enseñanza superior no deberá inculcar sólo conocimientos (a través de la típica metodología principalmente expositiva, en la que “El profesor viene al salón de clase y asume que los alumnos no saben nada y que aquél debe derramar toda su sabiduría para que ellos aprendan”⁷), sino también habilidades o competencias (*skills* en inglés).

Si nos atenemos a la definición que en 2003 se hizo del término “competencia” en el Proyecto Tuning⁸, por tal se considera una “combinación dinámica de atributos, en relación con conocimientos, «habilidades, actitudes y responsabilidades», que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final del proceso educativo”.

Conforme al Libro Blanco del Grado de Derecho⁹, los alumnos, al final de su proceso educativo, debieran ser capaces de demostrar una serie de competencias interpersonales, – aquellas que “miden las habilidades individuales de relación social y de integración en distintos colectivos, a través de la valoración de la capacidad de desarrollar trabajos en equipos específicos y multidisciplinares, de desarrollar un espíritu crítico y autocrítico y de adquirir un compromiso ético y social”–, entre las que se encuentran las que aquí me interesan como el

⁵ Para más sobre la evolución del movimiento clínico en España, vid. GARCÍA AÑÓN, J., “La evolución de la...”, *opus cit.*, pp. 1-6; así mismo DE PAREDES GALLARDO, C. Y PÉREZ BELTRÁN, B., “Las Clínicas Jurídicas: formación, ética y compromiso social en la educación jurídica”, en MARTÍNEZ SÁNCHEZ, N., ORERO CLAVERO, J.A., SÁNCHEZ BARROSO, B., *Buenas Prácticas en las Clínicas Jurídicas Universitarias Españolas*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2024, pp. 75-95; MAC LEANS MSRTINS, A.C., “El rol de las clínicas jurídicas en la enseñanza del Derecho”, *Revista Ius Et Veritas*, 45, 2012, pp. 383; SÁNCHEZ GÓMEZ, R., “Clínicas Jurídicas, Método Clínico y los Conflictos susceptibles de recibir Tratamiento Clínico”, *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 14, 2019, pp. 499-513.

⁶ Por la extensión que nos vemos obligados a cumplir, siendo perfectamente conscientes de la amplitud de este concepto, aquí nos tenemos que ceñir estrictamente a los aspectos relacionados con el tema de la presente comunicación.

⁷ MAC LEANS MARTINS, A.C., “El rol de las clínicas jurídicas...”, *opus cit.*, pp. 378-386.

⁸ Proyecto creado por las universidades europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia (1999) y del Comunicado de Praga (2001): https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf

⁹ *Libro Blanco del Grado de Derecho*, ANECA, 2005, p. 129. No olvidemos que estas competencias resultan de las encuestas que para la elaboración de este Libro Blanco se hicieron a diferentes perfiles profesionales, tales como Despachos de abogados, Procuradores y Colegios de procuradores, Notarios, Registradores, Juzgados de 1ª Instancia, Ministerio Fiscal, Secretarios de Juzgados, Funcionarios de Administración Pública Escala Superior; Funcionarios de Administración Local Funcionarios de Escala Media, Unión Europea, Banca, Gran Empresa, PYMES, Asesorías, Consultorías, Sindicatos, ONG, Otras asociaciones.

compromiso ético o el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad.

Pues bien, señala al respecto el Libro Blanco que “la competencia personal casi unánimemente calificada como imprescindible es el compromiso ético, con nada menos que un 91% de máximas puntuaciones”¹⁰, así como que “Sin ninguna discusión, se trata de una competencia catalogada como indispensable por la casi totalidad de los encuestados, siendo los funcionarios de escalas medias y de la Unión Europea, además de algún miembro del Ministerio Fiscal, los únicos que rebajan el énfasis sobre su obligada posición central”¹¹.

Además, señala este documento que los alumnos también deberían ser capaces de demostrar al final de su proceso educativo una serie de competencias sistémicas, “que permiten al individuo percibir y analizar como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. También se valora en ellas la capacidad de idear y planificar cambios que reporten mejoras en el funcionamiento global del sistema, e incluso para diseñar nuevos sistemas”¹².

Para finalizar, si nos centramos en la definición de otro de los puntos de inflexión ex Bolonia: el proceso de aprendizaje continuo, la Declaración de Berlín (2003) estableció respecto a este que, “permite a todos los individuos, desde la infancia a la ancianidad, adquirir y actualizar conocimientos, destrezas y competencias en diferentes periodos de su vida y en variedad de contextos de aprendizaje, tanto formal como no formal; por lo tanto, *maximizando su desarrollo personal*, oportunidades de empleo y *fomentando su participación activa en una sociedad democrática*”.

Lo cierto es que, si tenemos en cuenta que el Libro Blanco del Grado de Derecho ha clasificado las competencias en Transversales (entre las que se encuentran las instrumentales, interpersonales y sistémicas) y Específicas (que serán las académicas, disciplinares y profesionales)¹³, parece que hay otras competencias o *skills* más allá de las estrictamente académicas o disciplinares que, de forma transversal, van a ser imprescindibles para el futuro jurista y que, a lo largo de ese proceso de aprendizaje continuo, *maximizarán el desarrollo personal* de los alumnos, fomentando además *su participación activa en una sociedad democrática*”.

Estas competencias y habilidades son las que, a través de su participación en las Clínicas Jurídicas, los alumnos podrán aprehender e interiorizar durante sus estudios superiores.

3.2. ¿Por qué las Clínicas Jurídicas pueden fomentar la adquisición de las competencias interpersonales y sistémicas?

Quiero traer aquí lo que señala Mac Lean Martins, A.C., para quien “Aprender una competencia implica aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a *ser*”¹⁴.

¹⁰ Libro Blanco... *opus cit*, p. 131.

¹¹ *Ibidem*, p. 146.

¹² Y que “Por su carácter integrador, estas competencias requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales”; Libro Blanco... *opus cit*, p p. 147.

¹³ *Ibidem*, p. 92.

¹⁴ MAC LEANS MARTINS, A.C., “El rol de las clínicas jurídicas...”, *opus cit.*, pp. 380.

Si tenemos en cuenta que la principal razón de existir de las Clínicas Jurídicas es la de prestar un servicio a la comunidad y a la sociedad, dado que se nutren todas ellas de necesidades y demandas que llegan a través de colectivos del tercer sector sin recursos o en situación de vulnerabilidad, y sabiendo que voy a llegar a un reduccionismo imperdonable, por el que desde esta tribuna pido ya mis excusas por adelantado, la afirmación de esta autora me permitirá presentar de una manera que creo que todos podrán entender por qué creo tanto en el valor de las Clínicas Jurídicas como institución para la adquisición de las competencias a las que me he referido en el apartado anterior. Siguiendo a Mac Lean Martins, A.C., considero que las Clínicas Jurídicas permitirán desarrollar la competencia de “aprender a ser”. Este es, sin duda, el aspecto que nos interesa resaltar aquí y en el que, desde mi punto de vista, tenemos que centrarnos.

En efecto, a través de estas instituciones, los alumnos aprenderán a ser responsables, a participar activamente en una sociedad democrática, se potenciará en ellos “la concienciación social de la realidad en la que vive(n), haciéndole(s) además partícipe(s) de la posibilidad de participar en acciones tendentes a mejorar la sociedad de manera activa asumiendo roles no habituales en los estudios”¹⁵, promoverán sus valores deontológicos y éticos, “fomentando un compromiso con la justicia y la responsabilidad social en futuros profesionales del Derecho”¹⁶.

Así pues, creo firmemente que todas estas competencias se generarán y fortalecerán con la realización de las prácticas por parte de los estudiantes en el seno de las Clínicas Jurídicas. Porque, como señala García Añón, el aprendizaje a través de la Clínica Jurídica sitúa a los estudiantes “en el papel del jurista en escenarios y clientes reales con asuntos relacionados con la injusticia social”¹⁷. Espero, además, poder ratificar esta creencia con el caso práctico que aquí voy a exponer y con las respuestas de los alumnos que participaron en el mismo.

Parece cada vez más cierto que, en este mundo globalizado e interconectado, la sociedad y el mercado necesitan “ciudadanos-juristas”, – o casi mejor “juristas ciudadanos” –, que no solo sepan de leyes y normas, sino que en su toma de decisiones influyan otro tipo de cuestiones como las necesidades reales del cliente, la ética o la justicia social.

4. LA CLÍNICA COMO METODOLOGÍA ApS

Con esta figura, la de la Clínica Jurídica, estamos ante un modelo diferente e innovador de enseñar/aprender. En efecto, las Clínicas Jurídicas pueden considerarse una forma de desarrollar el Aprendizaje Servicio (ApS)¹⁸. “El ApS

¹⁵ FERNÁNDEZ-RIVERA GONZÁLEZ, P., Y GARCÍA AMEZ, J.; “La Clínica Jurídica de la Facultad de Derecho: Un ejemplo de la metodología APS al servicio de los Objetivos de Desarrollo Sostenible”, en MARTÍNEZ SÁNCHEZ, N., ORERO CLAVERO, J.A., SÁNCHEZ BARROSO, B., *Buenas Prácticas en las Clínicas Jurídicas Universitarias Españolas*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2024, p. 39.

¹⁶ DE PAREDES GALLARDO, C. Y PÉREZ BELTRÁN, B., “Las Clínicas Jurídicas: formación, ética y compromiso...”, *opus cit.*, p. 77.

¹⁷ GARCÍA AÑÓN, J.; “La evolución de la Educación Jurídica Clínica en España”, *opus cit.*, p. 1.

¹⁸ En sentido similar se pronuncian MUGARRA ELORRIAGA, A., Y MARTÍNEZ DE BRINGAS, A., en “La Clínica Jurídica Loiola: un proyecto de lucha por la justicia social”, *Oñati Socio-legal Series* [online], 8 (4), 2016, pp. 491-493; FERNÁNDEZ-RIVERA GONZÁLEZ, P., Y GARCÍA

es una metodología activa de aprendizaje centrada en los estudiantes, que permite desarrollar no solo competencias curriculares y profesionales, *sino también competencias sociales a través de actividades que inciden en las dimensiones cívica, ética y social de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (...) idónea para la colaboración entre la Comunidad Universitaria y las entidades del sector público y del Tercer Sector de Acción Social*. En definitiva, el ApS fomenta la colaboración recíproca y permanente entre la Universidad y la sociedad, *convirtiendo a la Comunidad Universitaria en agente de cambio social que impulsa el bienestar*”¹⁹.

En este sentido, para Mugarra Elorriaga, A., y Martínez de Bringas, A., la utilización del ApS en las Clínicas Jurídicas se puede considerar una “afortunada mezcla de voluntariado profesionalizante y *prácticas con utilidad social*”²⁰ o, como señalan Fernández-Rivera González, P., y García Ameiz, J., con la implantación de la metodología ApS en la Clínica jurídica se pueden “adquirir y desarrollar *competencias personales* y profesionales que a través del modelo de enseñanza tradicional se alcanzan en menor medida”²¹. Tal y como señala Sánchez Gómez, R., “el método clínico radica en su orientación eminentemente práctica y consiste en que los estudiantes «aprenden haciendo», lo que permite que aprendan más y que aprendan mejor.”²².

Pero es que, además, también podemos considerarlo un modelo diferente e innovador de enseñar/aprender, porque, por una parte se está enfrentando al alumno a la realidad de lo que será su futura profesión (cuestión nada desdeñable, desde luego), pero por otra, y a mi modo de ver la más importante, porque pone al futuro jurista frente a situaciones que, es más que probable que no llegue a conocer a lo largo de su vida profesional y personal, al tener que asumir casos que afectan a los sectores más vulnerables de su comunidad. Como señala García Añón, “Las clínicas son también el lugar en donde los estudiantes aprenden sobre *la comunidad local y sus necesidades jurídicas*, y sobre cómo el Derecho y los

AMEZ, J., en “La Clínica Jurídica de la Facultad de Derecho: Un ejemplo de la metodología APS al servicio de los Objetivos...”, *opus cit.*, pp. 38 y 45; y SÁNCHEZ GÓMEZ, R., “Clínicas Jurídicas, Método Clínico y los Conflictos susceptibles de recibir Tratamiento Clínico”, *Revista Internacional de Pensamiento Político*, núm. 14, 2019, pp. 499-513.

¹⁹Oficina Universitaria de ApS: <https://www.urjc.es/estudiar-en-la-urjc/vida-universitaria/5418-rsu-oficina-universitaria-de-aprendizaje-servicio#que-es-el-aprendizaje-servicio-o-aps>

²⁰ MUGARRA ELORRIAGA, A., Y MARTÍNEZ DE BRINGAS, A., “La Clínica Jurídica Loiola...”, *opus cit.*, p. 491. Recogen otras definiciones de esta metodología: “El aprendizaje-servicio es “una pedagogía del compromiso cívico, una propuesta educativa en la que los participantes aprenden al enfrentarse a necesidades reales de la comunidad” (Puig et al. 2015). (...) “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (Puig 2006).

²¹ Como ser capaces de conocer y comprender nuevas realidades sociales y tomar empatía con respecto a las mismas o convertirse en actores de cambio de la realidad social. FERNÁNDEZ-RIVERA GONZÁLEZ, P., Y GARCÍA AMEZ, J.; “La Clínica Jurídica de la Facultad de Derecho: Un ejemplo de la metodología APS al servicio de los Objetivos de Desarrollo Sostenible...”, *opus cit.*, p. 48.

²² SÁNCHEZ GÓMEZ, R., “Clínicas Jurídicas, Método Clínico y los Conflictos...”, *opus cit.*, p. 507. Continúa este autor señalando que “Los estudiantes, aprenden el Derecho en profundidad y en su integridad, al estudiarlo desde los problemas que plantea su aplicación. El método clínico promueve, además, la adquisición de habilidades y destrezas, capacidades y competencias, generales y específicas, que son esenciales para el desarrollo de la profesión jurídica”.

abogados pueden abordar estas necesidades aprendiendo habilidades y destrezas de la profesión”²³. En el mismo sentido Sánchez Gómez, R., para quien “resulta posible sostener una doble acotación del método clínico, en su función pedagógica y en su función social”²⁴.

En todo caso, vaya por delante que no estamos hablando de algo “extracurricular”, pues como señala el artículo 64.3 del Estatuto Universitario (aprobado por el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre), las universidades “favorecerán *prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos* en las diferentes titulaciones *con prestación de servicio en la comunidad* orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social”.

5. LA UNIVERSIDAD PÚBLICA HA DE CUMPLIR UNA FUNCIÓN SOCIAL POR MEDIO DE LAS CLÍNICAS JURÍDICAS

He dejado para el final un aspecto que me parece del todo imprescindible y que tiene que ver con el posible valor transversal que esta institución aporta, ya no sólo indudablemente a la Facultad de Derecho, sino a toda la Universidad. En efecto, las Clínicas Jurídicas se convierten en una de las formas en que la Universidad ejerce su Responsabilidad Social²⁵. Valga como ejemplo lo que se señala al respecto la web de la URJC “La URJC debe estar al frente de las demandas y valores sociales y de las preocupaciones que puedan suscitarse entre la ciudadanía. Nuestra institución contribuye al desarrollo económico y social regional, nacional e internacional, transfiriendo conocimiento, innovación y valores a todas las personas y organizaciones con las que interactúa”²⁶.

Sin duda, las Universidades pueden desempeñar un papel imprescindible a la hora de promocionar la función social del Derecho o, dicho de otra forma, pueden asumir, conforme señalan De Paredes Gallardo, C. y Pérez Beltrán, B., “un papel activo en la promoción de la justicia y la equidad en la sociedad”, al convertir a los estudiantes con sus prácticas en las Clínicas Jurídicas en “agentes de cambio en la comunidad, aplicando sus habilidades legales en beneficio de las personas más vulnerables y de las organizaciones, demostrando su voluntad de contribuir al bienestar de la sociedad y su compromiso con la justicia social”²⁷.

Por tanto, las Clínicas Jurídicas se convierten en un “espacio privilegiado para encarnar la responsabilidad social universitaria y obliga a la propia universidad a revisar su relación con su entorno, entendiéndose como una parte más de la comunidad, cediendo protagonismo y poniéndose a su servicio”,

²³ GARCÍA AÑÓN, J., “La evolución de la...”, *opus cit.*, p. 2.

²⁴ SÁNCHEZ GÓMEZ, R., “Clínicas Jurídicas, Método Clínico y los Conflictos...”, *opus cit.*, p. 508.

²⁵ En el mismo sentido MARQUÈS I BANQUÉ, M., “Clínicas Jurídicas y Universidad Pública”, *Revista de Educación y Derecho*, 2014, pp. 1-5; FERNÁNDEZ-RIVERA GONZÁLEZ, P., Y GARCÍA AMEZ, J., “La Clínica Jurídica de la Facultad de Derecho: Un ejemplo de la metodología APS al servicio de los Objetivos de Desarrollo Sostenible”, *opus cit.*, p. 38, p. 45.; DE PAREDES GALLARDO, C. Y PÉREZ BELTRÁN, B., “Las Clínicas Jurídicas: formación, ética y compromiso social en la educación jurídica”, *opus cit.* p. 75-95.

²⁶ Diana Benito, directora del Programa de Estrategia del Vicerrectorado de Planificación y Estrategia de la URJC.

²⁷ DE PAREDES GALLARDO, C. Y PÉREZ BELTRÁN, B., “Las Clínicas Jurídicas: formación, ética y compromiso...”, *opus cit.*, p. 80.

contribuyendo a la creación de capital social²⁸.

Convirtiéndose por ello la universidad en “una institución que influye en la sociedad, es responsable de canalizar esa influencia con una clara orientación transformadora hacia los ámbitos de vulnerabilidad social y económica presentes en nuestras sociedades”²⁹.

¿Por qué una universidad pública debería promover y apoyar una clínica jurídica? Porque, como, acertadamente señala Marquès i Banqué, M., “qué duda cabe que las universidades públicas, además de tener la clave de la educación superior, tenemos, no únicamente la obligación legal, sino un especial deber ético de orientarla, en el ejercicio de nuestra autonomía, hacia el interés general”. Pues, además, sigue señalando esta autora, “Toda experiencia de aprendizaje-servicio implica acción social y solidaria por parte de los estudiantes. Es el elemento de “servicio a la comunidad” de este tipo de iniciativa”³⁰.

Cuestión, además, que ha quedado confirmada por lo que se estableció en el documento “La Responsabilidad Social de la universidad y el Desarrollo Sostenible”, conforme al cual, “la Estrategia Universidad 2015 propugna una Universidad que equilibre esta tercera misión en dos direcciones. (...) y por otro en relación con la referida a la “Responsabilidad social de la Universidad y desarrollo sostenible”. Esta perspectiva permite reconocer el papel de la tercera misión en el caso aquellas actividades universitarias que, sin conllevar una actividad económica en el proceso de relación con la sociedad o la empresa (transferencia), suponen una contribución respecto de ámbitos como la cooperación al desarrollo, la sostenibilidad ambiental, la integración y accesibilidad, u otras”³¹.

Así mismo, merece la pena, para finalizar este epígrafe, señalar lo que establecen algunos de los apartados de su Resumen Ejecutivo, y que evidencian cómo la institución universitaria objeto del presente trabajo, responde claramente al desarrollo de la Responsabilidad social por las Universidades: conforme a su apdo. 8, “La responsabilidad social de las universidades (..) debe entenderse como una re-conceptualización del conjunto de esta institución, a la luz de los valores, objetivos, formas de gestión e iniciativas que implican un mayor compromiso con la sociedad y con la contribución a un nuevo modelo desarrollo, más equilibrado y sostenible”; su apdo. 9 establece la necesidad de superar el concepto inicial de responsabilidad social y de sostenibilidad universitaria –

²⁸ MUGARRA ELORRIAGA, A., Y MARTÍNEZ DE BRINGAS, A., “La Clínica Jurídica Loiola...”, *opus cit.*, p. 492.

²⁹ En definitiva, la creación de las Clínicas Jurídicas como instrumentos a través de los que se desarrolla la Responsabilidad Social de las Universidades responde a, entre otros, al apartado 30 del documento “La Responsabilidad Social de la universidad y el Desarrollo Sostenible”. Documento elaborado por la Comisión Técnica de la Estrategia Universidad 2015, Ministerio de Educación, 2011. De la Cruz y Sasía, 2008. MUGARRA ELORRIAGA, A., Y MARTÍNEZ DE BRINGAS, A., “La Clínica Jurídica Loiola...”, *opus cit.*, p. 492.

³⁰ MARQUÈS I BANQUÉ, M., “Clínicas Jurídicas y Universidad Pública”, *Revista de Educación y Derecho*, 2014, p. 5.

³¹ P. 12. Entre los objetivos de este documento se encontraban los de (2011:13) “Impulsar la institucionalización, generalización y sistematización de la Responsabilidad Social de las Universidades y la incorporación de los elementos básicos para la Sostenibilidad Universitaria” y “Promover la incorporación de estructuras e instrumentos que favorezcan su institucionalización.”, aspectos ambos que pueden perfectamente conseguirse a través de las Clínicas Jurídicas.

entendida como filantropía o extensión universitaria–, para considerarlo como “un compromiso transversal, plural, progresivo y multidimensional, referido tanto al conjunto de las actividades del mundo universitario como a su proyección social”; o, su apado.¹⁷ recomienda que el sistema universitario español y sus universidades deban contribuir a informar, orientar y sensibilizar respecto de la importancia de que las distintas instituciones, incluyendo las universitarias, sean socialmente responsables y contribuyan al desarrollo sostenible.

6. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Partiendo del hecho de que no hay un modelo único de Clínica Jurídica, dado que estas se deberán adaptar a las necesidades de cada comunidad en la que se encuentren las diferentes Universidades, en este epígrafe se procederá a exponer de forma muy breve una de las últimas actividades desarrolladas en la Clínica Jurídica de la URJC³².

Se trata de una consulta que se nos hizo desde Visual TEAF³³, Fundación y Asociación que trabajan para mejorar la calidad de vida de las personas afectadas por el Trastorno del Espectro Alcohólico Fetal (TEAF). En concreto, querían saber si había alguna posibilidad de conseguir que se pusiera un logo en los envases de las bebidas alcohólicas, en el que quedara claro el daño que puede generarse en el feto si se bebe durante el embarazo (o durante el intento de este), al igual que se ha hecho con el tabaco³⁴.

El grueso de esta actividad, que debía desarrollarse desde la Clínica, consistiría en: i) Analizar, en el marco de nuestro ordenamiento jurídico, la información que las empresas del mercado de bebidas alcohólicas están obligadas a proporcionar a los consumidores acerca de los riesgos asociados al consumo de alcohol en cualquier etapa del embarazo, principalmente, a través del etiquetado; ii) Examinar en el derecho comparado (con especial énfasis en el marco comunitario), otras regulaciones e iniciativas regulatorias que aborden la cuestión objeto de estudio, y iii) Elaborar propuestas de mejora del marco normativo vigente en la actualidad, así como de los códigos de autorregulación publicitaria del sector, a fin de introducir a nivel normativo la obligación de advertir de los efectos nocivos del consumo de alcohol durante el embarazo (concretamente, el TEAF), a través del etiquetado de todas las bebidas que contengan alcohol, con independencia de su graduación. Finalmente, con toda esta documentación, los despachos de abogados se encargarían de iv) Realizar un plan de acción frente a

³² Para conocer cómo nació y cómo funciona la Clínica Jurídica de la URJC, Vid. ALBERT MÁRQUEZ, M. Y VICENTE LORCA, A., “La Clínica Jurídica de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid: presente y perspectivas de futuro”, en VVAA, *Clínicas Jurídicas Españolas. Propuestas y Desafíos*, Thomson Reuters, 2022, pp.243-256.

³³ <https://visualteaf.com/>

³⁴ Tras recibir la consulta, la directora de la Clínica, la profesora Marta Albert Márquez se puso en contacto con la Fundación Probono y a partir de ahí se siguió el procedimiento habitual para este tipo de prácticas (2022:248). Finalmente, el grupo de trabajo quedó constituido por 5 alumnos, por una coordinadora (que es quien escribe esto) y por dos despachos de abogados que participan en la Fundación Probono. La duración de este proyecto aún no concluido, será prácticamente de dos semestres (debido a su trascendencia y complejidad), lo que ha supuesto que algunos alumnos que estaban realizando sus prácticas en la Clínica Jurídica e iniciaron el proyecto, no estarán en su conclusión (y viceversa).

las instituciones públicas para introducir a nivel normativo las mejoras propuestas.

Pues bien, me he permitido hacer una encuesta de valoración a los alumnos sobre el desarrollo personal de los alumnos, tras la realización de este proyecto. Por el escaso espacio del que dispongo para este trabajo, he seleccionado las preguntas que considero más relevantes y sus consiguientes respuestas³⁵: en la 1ª de las cuestiones³⁶ han contestado 3 alumnos “Muy de acuerdo” y 1, “De acuerdo”. En relación con la 2ª³⁷, 1 alumno ha contestado “En desacuerdo”, otro “De acuerdo” y los otros dos, “Muy de acuerdo”. Para la 3ª³⁸, 3 alumnos contestaron “De acuerdo” y el cuarto “Muy de acuerdo”. En la 4ª³⁹, han contestado todos “Muy de acuerdo”. En la 5ª⁴⁰ también han contestado todos “Muy de acuerdo”.

7. CONCLUSIONES

- i. Conforme al apdo. 9 del Documento “La Responsabilidad Social de la universidad y el Desarrollo Sostenible”, los alumnos son los que constituyen el eje de la atención a la dimensión social en la enseñanza universitaria. Ello significa que las Universidades les reconozcan y les otorguen un papel central en las políticas de responsabilidad social de estas.
- ii. Este documento recomienda para hacer efectiva esta responsabilidad social, la formación integral de los alumnos. Por tanto, formación también como ciudadanos.
- iii. La Universidad debe tener un papel relevante en la sociedad, debe mostrarse implicada en las demandas sociales, entre otras cuestiones porque ofrece un servicio público de interés general.
- iv. Pues bien, las Clínicas Jurídicas desarrollarán dos roles fundamentales. Por una parte, se convertirán en una institución en la que, a través del ApS, se desarrolle una metodología docente innovadora, no sólo para la adquisición de un conocimiento real del mundo jurídico, sino también para la adquisición de un conocimiento real de la sociedad en la que se vive, de la comunidad en la que los alumnos se desenvuelven. Por otra, y respecto al papel de las universidades, serán un espacio para cumplir con unos cometidos de responsabilidad social y transformación e interacción con la sociedad. Como señalan De Paredes Gallardo y Pérez Beltrán, serán “Un vehículo que permitirá que el alumno observe la función social del Derecho sensibilizándose con la realidad presente”⁴¹.
- v. Por ello, tanto los alumnos que participen en las Clínicas como la propia Universidad se convertirán en importantes agentes de cambios sociales.

³⁵ Las opciones de respuesta iban de Muy en desacuerdo a Muy de acuerdo.

³⁶ ¿Consideras que la práctica te ha ayudado a desarrollar habilidades de empatía?

³⁷ ¿Te ha motivado esta experiencia a participar en más actividades de voluntariado en el futuro?

³⁸ ¿Consideras que la práctica te ha hecho más consciente de las necesidades de tu comunidad?

³⁹ ¿La práctica ha influido en tu percepción sobre la responsabilidad social y el impacto que puedes tener como individuo?

⁴⁰ ¿Sientes que la práctica ha fortalecido tu compromiso con la justicia social y la equidad?

⁴¹ DE PAREDES GALLARDO, C. Y PÉREZ BELTRÁN, B., “Las Clínicas Jurídicas: formación, ética y compromiso social en la educación jurídica”, *opus cit.* p. 79.

- vi. Aprender una competencia implica aprender a conocer, aprender a hacer y *aprender a ser*. Pues bien, estas instituciones permitirán que el alumno, al prestar su tiempo y trabajo en beneficio de los grupos vulnerables de su comunidad, “promueva su conciencia de responsabilidad moral y ética en el ejercicio del Derecho, contribuyendo a la formación de profesionales íntegros y comprometidos con la justicia”⁴². Las Clínicas Jurídicas, en definitiva, ofrecerán la posibilidad de contribuir al bienestar de la sociedad, así como de adquirir un compromiso con la justicia social, competencias que, sin duda, van mucho más allá de las recogidas habitualmente en las Guías Docentes o que, si estas aparecen, son prácticamente imposible de trabajar por lo ajustado de los tiempos ex Bolonia.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERT MÁRQUEZ, M. Y VICENTE LORCA, A.; “La Clínica Jurídica de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid: presente y perspectivas de futuro” en CARMONA PAREDES, R. (dir.), LÓPEZ SÁNCHEZ, C. (Coord.); *Clínicas Jurídicas Españolas. Propuestas y Desafíos*, Madrid, Thomson Reuters Aranzadi, 2022, pp.243-256.
- DE PAREDES GALLARDO, C. Y PÉREZ BELTRÁN, B.; “Las Clínicas Jurídicas: formación, ética y compromiso social en la educación jurídica” en MARTÍNEZ SÁNCHEZ, N., ORERO CLAVERO, J.A., SÁNCHEZ BARROSO (Eds.), B.; *Buenas Prácticas en las Clínicas Jurídicas Universitarias Españolas*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 2024, pp. 75-95.
- FERNÁNDEZ-RIVERA GONZÁLEZ, P., Y GARCÍA AMEZ, J.; “La Clínica Jurídica de la Facultad de Derecho: Un ejemplo de la metodología APS al servicio de los Objetivos de Desarrollo Sostenible”, en MARTÍNEZ SÁNCHEZ, N., ORERO CLAVERO, J.A., SÁNCHEZ BARROSO, B., *Buenas Prácticas en las Clínicas Jurídicas Universitarias Españolas*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2024, pp. 35-55.
- FONSECA FORTES-FURTADO, R.H.; “El rol de las Clínicas Jurídicas en la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODES): experiencia desde la Universidad de Oviedo”, *Revista de Educación y Derecho*, I (núm. Extraordinario), 2021, pp. 239-258.
- GARCÍA AÑÓN, J.; “La evolución de la Educación Jurídica Clínica en España”, *Revista de Educación y Derecho*, núm.11, 2015, pp. 1-6.
- MAC LEANS MSRTINS, A.C., “El rol de las clínicas jurídicas en la enseñanza del Derecho”, *Revista Ius Et Veritas*, 45, 2012, pp. 383378-386.
- MARQUÈS I BANQUÉ, M., “Clínicas Jurídicas y Universidad Pública”, *Revista de Educación y Derecho*, 2014, pp. 1-5.
- MUGARRA ELORRIAGA, A., Y MARTÍNEZ DE BRINGAS, A.; “La Clínica Jurídica Loiola: un proyecto de lucha por la justicia social”, *Oñati Socio-legal Series* [online], 8 (4), 2016, pp. 491-493.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, R., “Clínicas Jurídicas, Método Clínico y los Conflictos

⁴² DE PAREDES GALLARDO, C. Y PÉREZ BELTRÁN, B., “Las Clínicas Jurídicas: formación, ética y compromiso social en la educación jurídica”, *opus cit.* p. 93.

susceptibles de recibir Tratamiento Clínico”, *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 14, 2019, pp. 499-513.

WEBGRAFÍA

-Libro Blanco del Grado de Derecho, ANECA, junio 2005, recuperado de <https://www.aneca.es/libros-blancos-verifica>

-Oficina Universitaria de ApS, URJC, recuperado de <https://www.urjc.es/estudiar-en-la-urjc/vida-universitaria/5418-rsu-oficina-universitaria-de-aprendizaje-servicio#que-es-el-aprendizaje-servicio-o-aps>

-Programa de Estrategia del Vicerrectorado de Planificación y Estrategia de la URJC, recuperado de <https://www.urjc.es/plan-estrategico>

-Proyecto Tuning, recuperado de https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf

-Red Española de Clínicas Jurídicas, recuperado de <https://clinicas-juridicas.blogspot.com/p/presentacion.html>

-Reglamento de creación y funcionamiento de las Clínicas Sociales Universitarias de la Universidad Rey Juan Carlos (Resolución de 22 de enero de 2020), recuperado de https://www.urjc.es/images/Vida_Universitaria/clinica_juridica/reglamentoCLINICASOCIALES.pdf

-La Responsabilidad Social de la universidad y el Desarrollo Sostenible”. Documento elaborado por la Comisión Técnica de la Estrategia Universidad 2015, Ministerio de Educación, 2011, recuperado de https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-responsabilidad-social-de-la-universidad-y-el-desarrollo-sostenible_182296/

LA ETERNA DICOTOMÍA ENTRE LA CLASE MAGISTRAL Y LA ENSEÑANZA PRÁCTICA O EL MÉTODO DEL CASO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO

NAVARRO RODRÍGUEZ, Pilar

Profesora Permanente Laboral

Universidad de Cádiz

pilar@pilarnavarro.es

Cómo citar/Citation

Navarro Rodríguez, Pilar (2024).

La eterna dicotomía entre la clase magistral y la enseñanza práctica o el método del caso en la docencia del Derecho.

Docencia y Derecho, n.º 24, págs. 210-220.

RESUMEN:

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en España nos ha brindado una oportunidad de oro para la reflexión, para un “replanteamiento” de la forma en que hasta entonces se había venido enseñando el Derecho en nuestras Universidades. Y esto se traduce en la necesidad de posicionarnos en la eterna dicotomía entre la clase magistral (como método tradicional por excelencia de enseñanza del Derecho) y el método del caso (como principal ejemplo de las clases prácticas, entendidas en sentido amplio, como herramientas para facilitar al alumnado la adquisición de “competencias, habilidades y destrezas” en el área de que se trate en cada asignatura del Derecho).

En este artículo doctrinal tratamos de dar una posible solución a dicha dicotomía, analizando las principales características de cada tipo de metodología de enseñanza, para después poder posicionarnos sobre la conveniencia de la utilización de cada una de ellas.

PALABRAS CLAVE: clase magistral, clase práctica, método del caso, enseñanza del Derecho.

THE ETERNAL DICHOTOMY BETWEEN THE MASTER CLASS AND PRACTICAL TEACHING OR THE CASE METHOD IN THE TEACHING OF LAW

ABSTRACT:

The implementation of the European Higher Education Area in Spain has given us a golden opportunity for reflection, for a “rethinking” of the way in which Law had been taught in our universities until then. And this translates into the need to position ourselves in the eternal dichotomy between the master class (as the traditional method par excellence of teaching Law) and the case method (as the main example of practices classes, understood in a broad sense, as a tool for facilitate the students' acquisition of “competences, abilities and skills” in the area covered in each Law course).

In this doctrinal article we try to provide a possible solution to this dichotomy, analyzing the main characteristics of each type of teaching methodology, in order to then be able to position ourselves on the convenience of using each of them.

KEYWORDS: master class, practical class, case method, teaching of law.

Fecha de recepción: 20-11-2024

Fecha de aceptación: 20-12-2024

SUMARIO

1. PLANTEAMIENTO DE LA CUESTIÓN. LA ETERNA DICOTOMÍA ENTRE LA ENSEÑANZA TEÓRICA (CLASE MAGISTRAL) Y LA ENSEÑANZA PRÁCTICA (CLASES PRÁCTICAS O MÉTODO DEL CASO) DEL DERECHO. 2. LA CLASE MAGISTRAL COMO MÉTODO TRADICIONAL DE ENSEÑANZA DEL DERECHO. 3. LAS CLASES PRÁCTICAS O EL MÉTODO DEL CASO, COMO ALTERNATIVA O MÉTODO “MÁS MODERNO” DE ENSEÑANZA DEL DERECHO. 4. PROPUESTAS PARA UNA SOLUCIÓN A LA ETERNA DICOTOMÍA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO. 5. BIBLIOGRAFÍA.

1. PLANTEAMIENTO DE LA CUESTIÓN. LA ETERNA DICOTOMÍA ENTRE LA ENSEÑANZA TEÓRICA (CLASE MAGISTRAL) Y LA ENSEÑANZA PRÁCTICA (CLASES PRÁCTICAS O MÉTODO DEL CASO) DEL DERECHO

Como es bien conocido, las Declaraciones de la Sorbona y Bolonia, de los años 1998 y 1999 respectivamente, abrieron un nuevo panorama en la Universidad española, tanto desde el punto de vista normativo y organizativo, como sobre todo en cuanto a sus métodos de enseñanza/aprendizaje.

Los objetivos perseguidos por estas Declaraciones ya fueron planteados con anterioridad en un Informe coordinado por Jacques Delhors sobre la Educación Superior, presentado a la UNESCO, en el que se ponía ya de manifiesto que los cuatro grandes pilares sobre los que se entendía que se debía construir un sistema educativo plenamente eficaz eran¹:

- Aprender a conocer, lo que implica la transmisión de los conocimientos del profesor al alumno.
- Aprender a hacer, resaltando de esta manera el aspecto práctico de la enseñanza.
- Aprender a vivir juntos, que hace referencia a la necesidad de aprender a desarrollar proyectos comunes; y
- Aprender a ser, acentuando la importancia del aprovechamiento de las distintas cualidades del individuo ayudándole a construirse como persona.

¹ *Vid.*, en este mismo sentido, MICHAVILA, F. y CALVO, B., *La Universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*, Editorial Síntesis, Madrid, 1998, pág. 51.

Pues bien: si estos mismos conceptos genéricos los trasladamos al ámbito de la enseñanza del Derecho², podemos concluir fácilmente que esta nueva realidad de la enseñanza universitaria española tras la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior se nos ha presentado como una oportunidad para la reflexión, para un “replanteamiento” de la forma en que hasta fechas relativamente recientes se ha venido enseñando el Derecho en nuestras Universidades.

Y esto se traduce claramente en la necesidad de posicionarnos en la eterna dicotomía entre la clase magistral (como método tradicional por excelencia de enseñanza del Derecho) y las clases prácticas (entendidas en sentido amplio, como herramientas para facilitar al alumnado la adquisición de “competencias, habilidades y destrezas” en el área jurídica de que se trate en cada asignatura del Derecho).

En efecto, son muchos los comentarios críticos que se han vertido (antes de las Declaraciones de la Sorbona y Bolonia) y que se siguen vertiendo en la actualidad en torno al excesivo carácter teórico de la enseñanza del Derecho, lo que en última instancia viene a ser una crítica al método tradicional de enseñanza del Derecho consistente en la Clase Magistral³, y los requerimientos de que dicha enseñanza tuviese un carácter más práctico⁴.

Veamos las principales características de cada tipo de metodología de enseñanza, para después poder posicionarnos sobre la conveniencia de la utilización de cada una de ellas en la enseñanza del Derecho en nuestras Universidades.

2. La Clase Magistral como método tradicional de enseñanza del Derecho

No descubrimos nada nuevo si decimos que la metodología por antonomasia (por no decir casi la única) en nuestras Facultades de Derecho ha sido hasta hace pocos lustros la de la clase magistral y el examen teórico.

Esta realidad ha venido provocada, en parte, por la excesiva masificación de las aulas de Derecho de algunas Universidades, y en otras ocasiones debido claramente al elevado perfil de los profesores, ciertamente algunos de ellos auténticos Maestros del Derecho con su propia escuela dentro de sus disciplinas.

² Sobre este asunto, nos remitimos al Prólogo del Profesor MARTÍN REBOLLO a la obra conjunta coordinada por GAMERO CASADO, E., *Derecho Administrativo para el ECTS. Materiales docentes adaptados al proceso Bolonia*, Iustel, Madrid, 2009, así como a las reflexiones del artículo conjunto de ALARCÓN SOTOMAYOR, L., BUENO ARMIJO, A., e IZQUIERDO CARRASCO, M., titulado “La enseñanza del derecho administrativo en el espacio europeo de educación superior. Nuevos materiales docentes”, en *Revista Docencia y Derecho*, núm. 1, 2010, y del libro de GALLARDO CASTILLO, M.J., *Materiales ECTS de derecho administrativo: (casos prácticos con soluciones)*, Tecnos, Madrid, 2011.

³ Valgan, por todos, los planteamientos de PÉREZ LLEDÓ, J.A., en “La enseñanza del Derecho en España. Un diagnóstico crítico y algunas propuestas”, *Cuadernos de Filosofía del Derecho* núm. 46, 2023, pág. 348; y CABRERA, J., LARA, A., y VELA, V., “Métodos de enseñanza en clases para ciencias jurídicas en educación superior”, *Revista Espacios*, núm. 41, 2020, pág.131.

⁴ *Vid.*, por todas las referencias, la realizada por PÉREZ LLEDÓ, J.A., en “La enseñanza del Derecho (...) *ob.*, *cit.*”, pág. 350.

Sea como fuere, de lo que no cabe duda es de que no han faltado los análisis críticos vertidos contra este recurso didáctico, centrados sobre todo en tres ámbitos o aspectos, que son los siguientes:

- Por un lado, en los tiempos más recientes, se han producido diversas críticas directas contra este método de enseñanza en sí. Valga como exponente de estas críticas lo señalado en el artículo titulado “Los últimos minutos de la clase magistral“, publicado en el diario *El País* el 6 de febrero de 2017, donde la periodista especializada en temas de educación Ana Torres Menárguez vertía esta dura afirmación, a modo casi de “epitafio” de este recurso didáctico: “La clase magistral, que gira en torno [(sic)] a un monólogo del profesor, ya no está bien vista en ninguno de los niveles educativos, desde infantil hasta la etapa universitaria”⁵.
- Por otro lado, se han criticado, lógicamente, las consecuencias de la mala utilización de la lección magistral como método. Destacando las palabras de FIDALGO, el problema de las clases magistrales se basa en tres aspectos fundamentalmente: «no son generalmente magistrales, es decir, no son realmente interesantes y brillantes, sino más bien mediocres, convencionales e insípidas (seguramente debido a lo que advertía hace ya bastante tiempo MARTÍN RETORTILLO, cuando señalaba que “una buena clase magistral implica esfuerzos de gran entidad”⁶); solamente son útiles para un reducido número de alumnos, que ya están formados para construir sus conocimientos de forma significativa con la simple enseñanza directa o “aprendizaje por recepción”, como diría Ausubel; y sólo promueve determinado tipo de conocimiento, básicamente declarativo y conceptual, muy alejado de la praxis, de las competencias o de las dimensiones afectivas y emocionales de los contenidos»⁷. A lo que habría que añadir la consideración de MARTÍN REBOLLO, reflexionando sobre

⁵ Justificaba esta afirmación basándola en los resultados de la investigación de los que ella misma calificaba como “grupos de investigadores de diferentes partes del mundo”. Dichos resultados demostraban que el cerebro no aprende a base de discursos, ya que la media de atención del cerebro no supera los 20 minutos de media. Y por ello concluía que “con determinadas aplicaciones tipo Kahoot, Edpuzzle o Genial.ly, se conseguiría hacer clases más dinámicas, interactivas pero, además, más efectivas desde el punto de vista del aprendizaje (según la neurociencia)”.

⁶ MARTÍN-RETORTILLO, L., “Acerca de la enseñanza de la Ciencia del Derecho administrativo en las Facultades Universitarias”, en VV.AA., *Homenaje a Carlos Ruiz del Castillo*, IEAL, Madrid, 1985, pág. 354.

⁷ *Vid., in extenso*, FIDALGO, A., “Metodologías. Lección Magistral: Qué es y cómo mejorarla”, dentro del monográfico del mismo autor, bajo el título *Conceptos, recursos y reflexión sobre innovación educativa*, 7/4/2016, en Innovación Educativa, <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2016>

Este autor además señala que, a su parecer, las clases magistrales tienen como principales defectos o debilidades los siguientes: fomentan la pasividad y la falta de participación del estudiante; dificultan la reflexión sobre el aprendizaje; provocan un diferente ritmo docente/discente; desincentivan la búsqueda de información por el estudiante; limitan la participación del estudiantado y no favorecen la responsabilidad del estudiante sobre su propio proceso de formación.

el hecho cierto de que, “al fin y al cabo, el exceso de información (se entiende que de algunas clases magistrales) pone en riesgo la formación”⁸.

- Y, por último, también se ha criticado a la clase o lección magistral por el hecho de haber sido durante muchos años el único recurso didáctico para la enseñanza del Derecho en España, como ya señalaba hace tiempo GONZÁLEZ PÉREZ al afirmar que “Una de las razones –quizás la más decisiva– que ha contribuido a desprestigiar la lección oral no es otra, a nuestro entender, que pretender hacer de la misma el único medio de la docencia universitaria. Claro está, si se quiere que la lección de cátedra cubra todas las exigencias que la enseñanza de un sistema jurídico impone, los resultados serán desastrosos”⁹.

En nuestra opinión, todas esas visiones críticas están más que fundamentadas, pero la conclusión ante ello no debe ser la de abominar de las Clases Magistrales, ya que tal y como señala LÓPEZ SAKO, “la clase teórica presencial del profesor ha sido, es y probablemente seguirá siendo el método docente fundamental en Derecho, y el punto de conexión entre el profesor y el alumnado, especialmente –por cuanto a competencias se refiere– en lo que afecta a la adquisición de conocimientos teóricos (...). A través de la misma se facilita una primera aproximación al sistema de conceptos jurídicos de las asignaturas mediante la exposición por parte del profesor del mapa conceptual de la asignatura, y también una vía de solución inmediata a los problemas y dudas que, de partida, se generan en el alumno en esta primera aproximación”¹⁰.

Por tanto, se trataría de cambiar el paradigma del objeto de la Clase Magistral (y su propia denominación, para lo que, siguiendo a LLORENTE GÓMEZ DE SEGURA, coincidimos en la conveniencia de cambiar su denominación por la de “Lección o Clase Expositiva”)¹¹. Esta debería reunir, además, una serie de características (expuestas por SÁNCHEZ MESA y que a continuación reproducimos de forma textual) para que puedan asegurar que se le saca el máximo potencial como recurso docente.

Esas características que debería reunir una buena Clase Expositiva son las siguientes¹²:

1. Deben basarse en la exposición sistematizada de los conceptos e instituciones de la disciplina, desde una óptica no solo estrictamente

⁸ MARTÍN REBOLLO, L., “Sobre la enseñanza del Derecho Administrativo tras la Declaración de Bolonia (Texto, contexto y pretexto)”, *Actas del I Congreso de la AEPDA*, Aranzadi, Cizur Menor, 2006.

⁹ GONZÁLEZ PÉREZ, J., “El método en el Derecho Administrativo”, *RAP*, núm. 22 (1957), págs. 90 y ss.

¹⁰ LÓPEZ SAKO, M.J., *Documentación correspondiente al Concurso público para la Plaza 06/01/2019 de Profesor Titular de Universidad del Área de Derecho Administrativo en la Universidad de Granada*, págs. 234 y ss.

¹¹ LLORENTE GÓMEZ DE SEGURA, C., “La lección expositiva en materias jurídicas”, en PALOMINO LOZANO, R., y RODRÍGUEZ-ARANA, J., (Dirs.), *Enseñar Derecho en el S. XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Thomson Reuters Aranzadi, 2009, págs. 123 y ss.

¹² SÁNCHEZ-MESA MARTÍNEZ, L.J., *Documentación correspondiente al Concurso público para la Plaza 25/04/2010 de Profesor Titular de Universidad del Área de Derecho Administrativo en la Universidad de Granada*, págs. 399-400.

jurídico-positiva, sino también valorativa o axiológica y, en todo momento, en conexión directa con la realidad a la que el Derecho pretende atender, haciendo que el alumno tome conciencia de que la ciencia del Derecho no es exacta ni dogmática y, en cuanto tiene de incierta, es, por naturaleza, opinable;

2. Deben servir para despertar el interés sobre las materias que en los manuales se tratan con más frialdad; para aportar datos nuevos o que faltan; para analizar cuestiones bajo distintas perspectivas; para explicar y desarrollar las cuestiones más importantes, más prácticas o más difíciles de entender. En su exposición, el profesor debe prestar especial atención a la norma vigente –al igual que debe de hacer el alumno– así como a la jurisprudencia y a las aportaciones doctrinales;

3. Desde el punto de vista formal, la lección debe tener sistema y orden, debe ser clara y concisa. Además de esa claridad formal, creo imprescindible que el profesor se esfuerce en conseguir una claridad material, prescindiendo de tecnicismos que pueden enturbiar lo expuesto. El profesor debe tener presente que su labor consiste en explicar, en hacer entender el contenido del programa, para lo que debe ofrecer un mensaje inteligible.

4. Por último, dicho mensaje también debe de resultar sugerente, despertando el interés y generando una mentalidad crítica en el alumno. En este plano, el profesor debe propiciar la participación al alumno, fomentando el diálogo, la interrupción de la exposición, reservando una parte de la clase para conversación o discusión, facilitando la consulta y el comentario. Se debe tratar en tales casos de luchar contra la actitud pasiva del alumno y hacer posible su participación y corresponsabilidad en las clases. Éste es uno de los objetivos a alcanzar, aunque su logro dependerá de diversas circunstancias; una de ellas, y no de poca importancia, será el número de alumnos.

No podemos más que suscribir al cien por cien esas consideraciones, reafirmando, pues, la conveniencia de seguir contando con este importantísimo recurso didáctico en la enseñanza del Derecho, pero con la nueva denominación de Clases Expositivas, siempre que las mismas reúnan además las cuatro características anteriores, y combinándose con una serie de clases de tipo práctico que las complementen de forma adecuada, tal y como se expondrá a continuación.

3. Las Clases Prácticas o el Método del Caso como alternativa o método “más moderno” de enseñanza del Derecho.

La principal virtud de las clases de tipo práctico (bien sea mediante el método del caso –con casos reales- o bien con el aprendizaje por problemas –con casos simulados o inventados-) es el hecho de ser un instrumento idóneo para motivar al estudiante y situarlo en el centro del aprendizaje del Derecho.

Y nadie pone en duda que la motivación es uno de los vectores principales para que el aprendizaje pueda llegar a buen puerto. De hecho, como muy certeramente afirma LÓPEZ SAKO, “Para la persona muy interesada en aprender,

todo buen método le sirve; para la no motivada, ningún método es suficientemente bueno; con ninguno aprenderá”¹³.

Así, siguiendo a RAFFINI, se puede decir que la motivación de los alumnos “se alimenta de las necesidades psicoacadémicas del alumno de controlar sus propias decisiones (autonomía), hacer las cosas de manera satisfactoria (aptitud), sentir que forma parte de algo mayor (pertenencia y relación), sentirse bien consigo mismo (autoestima) y hallar placer en lo que hace (participación y estímulo)”¹⁴.

Esto implica que a los alumnos les motivará especialmente poder decidir más sobre la forma en que se les enseña y algunos de los contenidos que se les enseñan. A su vez, por lo general, cada alumno necesita sentirse capaz de realizar las tareas que se le pidan, así como de alcanzar todas las metas que se planteen, de modo que un seguimiento efectivo de las tareas que se le asignan es importante. Y para ello, las clases prácticas y sus ejercicios puntuables son el instrumento idóneo.

Además de ello, no hay que perder de vista que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje todos los alumnos necesitan relacionarse, ya que de acuerdo con la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de VYGOTSKY¹⁵, la interacción entre los sujetos (uno que enseña y uno o varios que aprenden) facilita el aprendizaje. En este sentido, hay que llamar la atención sobre el hecho de que, cuando se refiere a un “sujeto que enseña”, no se refiere únicamente a un docente, por lo que esta acción puede ser también de uno o varios alumnos hacia el resto del grupo. Por este motivo, son ideales las clases prácticas, como tipo de aprendizaje en grupo, siempre como complemento de la enseñanza teórica, mediante las lecciones expositivas, ya que se antoja muy complicado (por no decir imposible) la aplicación de la metodología de casos prácticos para la impartición de la totalidad del programa de cualquier asignatura de Derecho.

Ahora bien: algunos autores, entre los que destaca FONT Y LLOVET, han planteado la posibilidad de que este tipo de enseñanza (esto es, las clases prácticas o, más en concreto, el método del caso) sea un instrumento idóneo para la interiorización por parte de los alumnos de algunos valores, de forma que la enseñanza “del” Derecho tendería a ampliarse o a tornarse más bien en una educación “en el” Derecho¹⁶. En esta misma línea se ha expresado PÉREZ LLEDÓ, al afirmar que “El tipo de formación práctico-metodológica que propongo hunde sus raíces en un cambio radical de enfoque o de actitud general hacia el Derecho y su enseñanza: todo un cambio de mentalidad que representa el prerrequisito básico para su comprensión y posterior implantación en nuestras facultades. Me refiero a un enfoque general hacia el Derecho que podemos

¹³ LÓPEZ SAKO, M.J, *Documentación correspondiente al Concurso público para la Plaza 06/01/2019 de Profesor Titular de Universidad del Área de Derecho Administrativo en la Universidad de Granada*, págs. 234 y ss.

¹⁴ RAFFINI, J., *150 Maneras de incrementar la motivación en clase*, Editorial Troquel, Argentina, 1998.

¹⁵ Sobre esta teoría, *vid.*, entre otros, el artículo de RACIONERO PLAZA, S., “La centralidad en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)”, *Aula de innovación educativa*, núm. 313, 2022, pág. 63.

¹⁶ FONT I LLOVET, T., “Enseñanza, aprendizaje y educación en el Derecho Administrativo”, *RAP*, núm. 153, 2000, págs. 251 y ss.

denominar instrumentalista, o el del Derecho como argumentación”¹⁷. Sobre este planteamiento, creemos imprescindible traer aquí las siempre certeras reflexiones de GONZÁLEZ NAVARRO, cuando señalaba que “no basta con que la Universidad proporcione ese saber teórico que permitirá al futuro profesional adaptar su quehacer al inevitable cambio histórico, sino que además tiene que dotarle de ideas claras que le permitan entender el mundo, la vida y el hombre. Y esto es tanto como decir que la Universidad debe estar en condiciones de proporcionar al alumno un bagaje de ideas que le permita construir su propio sistema vital”¹⁸.

Por tanto, es más que claro que la enseñanza en la Universidad (en general, pero mucho más si se trata de la enseñanza del Derecho) debe perseguir no sólo la transmisión de una serie de conocimientos, sino también despertar o avivar el espíritu crítico en los estudiantes y fomentar su apertura hacia la cultura y el conocimiento (en este caso jurídicos). Así, estarán en la mejor situación de partida a la hora de poder tomar sus decisiones éticas o de valores cuando se enfrente a un caso práctico o a un caso real, estando preparado para saber “identificar los conflictos en los que el valor (la política, la moral) aparece como un filtro desde el cual contemplar, comprender y construir la realidad”¹⁹.

4. Propuestas para una solución a la eterna dicotomía en la enseñanza del Derecho.

Como señalábamos al inicio de este artículo doctrinal, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en España nos ha brindado una oportunidad de oro para la reflexión, para un “replanteamiento” de la forma en que hasta entonces se había venido enseñando el Derecho en nuestras Universidades.

Ahora bien, es importante dejar bien claro que, tras varios lustros desde la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior, ciertamente, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que tampoco hemos descubierto ni vamos a descubrir nada realmente nuevo, nada que los buenos profesores no hayan hecho hasta la fecha.

Pero sí que ha servido para agitar el debate de cara a establecer las bases para la fijación de unas “buenas prácticas docentes” en la enseñanza del Derecho, con el objetivo de transitar desde una metodología docente centrada en la enseñanza (del profesor, unidireccional y casi completamente teórica) a otra que ponga también el foco en el aprendizaje (del alumno, mediante un complemento entre las lecciones descriptivas y las clases de tipo práctico) del Derecho.

Todo ello nos reafirma en la convicción acerca de la conveniencia de no plantear una dicotomía entre ambos métodos (el puramente teórico y el práctico),

¹⁷ PÉREZ LLEDÓ, J.A., “La enseñanza del Derecho (...) *ob., cit.*, pág. 357.

¹⁸ GONZÁLEZ NAVARRO, F., “La Universidad en la que yo creo”, *RAP*, núm. 153, 2000, pág. 121.

¹⁹ LÓPEZ SAKO, M.J., *Documentación correspondiente al Concurso público para la Plaza 06/01/2019 de Profesor Titular de Universidad del Área de Derecho Administrativo en la Universidad de Granada*, pág. 235.

como si éstos debieran ser excluyentes entre sí. Más bien todo lo contrario, se trata de encontrar la fórmula ideal en la que combinar²⁰ los métodos tradicionales de enseñanza del Derecho (pero adaptados a las necesidades actuales del alumnado y con otra nomenclatura) con algunas actividades de tipo práctico que fomenten tanto el trabajo autónomo como en grupo de los alumnos, y sirvan para aumentar su motivación por el aprendizaje.

Ahora bien: a la hora de concretar cuál debe ser la proporción e incluso el orden de prelación de dichos recursos didácticos, tal y como sugieren algunos autores²¹, será cada docente el que deba concretar y ajustar esa combinación de metodologías docentes a las circunstancias concretas que se den en cada situación (asignatura o rama del derecho, número de alumnos, perfil de los mismos, etc.).

5. BIBLIOGRAFÍA

-ALARCÓN SOTOMAYOR, L., BUENO ARMIJO, A., e IZQUIERDO CARRASCO, M., “La enseñanza del derecho administrativo en el espacio europeo de educación superior. Nuevos materiales docentes”, en *Revista Docencia y Derecho* Núm. 1, 2010.

-CABRERA, J., LARA, A., y VELA, V., “Métodos de enseñanza en clases para ciencias jurídicas en educación superior”, *Revista Espacios* núm. 41, 2020.

-FIDALGO, A., *Conceptos, recursos y reflexión sobre innovación educativa*, publicado el 7/4/2016, en Innovación Educativa, <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2016>

-FONT I LLOVET, T., “Enseñanza, aprendizaje y educación en el Derecho Administrativo”, *RAP*, núm. 153, 2000, págs. 251 y ss.

-GALLARDO CASTILLO, M.J., *Materiales ECTS de derecho administrativo: (casos prácticos con soluciones)*, Tecnos, Madrid, 2011.

-GAMERO CASADO, E. (Coord.), *Derecho Administrativo para el ECTS. Materiales docentes adaptados al proceso Bolonia*, Iustel, Madrid, 2009.

-GARCÍA COSTA, F. M., “Una propuesta de prelación de los métodos docentes de enseñanza del Derecho”, *VII Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria*, 2009.

-GONZÁLEZ NAVARRO, F., “La Universidad en la que yo creo”, *RAP*, núm. 153, 2000, págs. 121 y ss.

-GONZÁLEZ PÉREZ, J., “El método en el Derecho Administrativo”, *RAP*, núm. 22 (1957), págs. 90 y ss.

²⁰ En este mismo sentido se expresa MUÑOZ CATALÁN, E. (2021). “De las clases magistrales al método del caso ante supuestos sobre herencia, nasciturus y postumus”, *Revista de Derecho de la UNED (RDUNED)*, núm. 27, págs. 739 a 760.

²¹ GARCÍA COSTA, F. M., “Una propuesta de prelación de los métodos docentes de enseñanza del Derecho”, *VII Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria*, 2009, págs. 228-236.

-LÓPEZ SAKO, M.J, *Documentación correspondiente al Concurso público para la Plaza 06/01/2019 de Profesor Titular de Universidad del Área de Derecho Administrativo en la Universidad de Granada.*

-LLORENTE GÓMEZ DE SEGURA, C., “La lección expositiva en materias jurídicas”, en PALOMINO LOZANO, R., y RODRÍGUEZ-ARANA, J., (Dir.), *Enseñar Derecho en el S. XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Thomson Reuters Aranzadi, 2009.

-MARTÍN REBOLLO, L., “Sobre la enseñanza del Derecho Administrativo tras la Declaración de Bolonia (Texto, contexto y pretexto)”, *Actas del I Congreso de la Asociación Española de Profesores de Derecho Administrativo (AEPDA)*, Thomson Reuters Aranzadi, Madrid, 2007.

- Prólogo a la obra colectiva *Derecho Administrativo para el ECTS. Materiales docentes adaptados al proceso Bolonia*, Iustel, Madrid, 2009.

-MARTÍN-RETORTILLO BAQUER, L., “Acerca de la enseñanza de la Ciencia del Derecho administrativo en las Facultades Universitarias”, en VV.AA., *Homenaje a Carlos Ruiz del Castillo*, IEAL, Madrid, 1985 y *A vueltas con la Universidad*, Civitas, Madrid, 1990.

-MICHAVILA, F. y CALVO, B., *La Universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*, Editorial Síntesis, Madrid, 1998.

-MUÑOZ CATALÁN, E. (2021). “De las clases magistrales al método del caso ante supuestos sobre herencia, nasciturus y postumus”, *Revista de Derecho de la UNED (RDUNED)*, Núm. 27, págs. 739 a 760.

-PÉREZ LLEDÓ, J.A., “La enseñanza del Derecho en España. Un diagnóstico crítico y algunas propuestas”, *Cuadernos de Filosofía del Derecho* núm. 46, 2023.

-RACIONERO PLAZA, S., “La centralidad en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)”, *Aula de innovación educativa* Núm. 313, 2022.

-RAFFINI, J., *150 Maneras de incrementar la motivación en clase*, Editorial Troquel, Argentina, 1998.

-SÁNCHEZ-MESA MARTÍNEZ, L.J., *Documentación correspondiente al Concurso público para la Plaza 25/04/2010 de Profesor Titular de Universidad del Área de Derecho Administrativo en la Universidad de Granada.*

APRENDIZAJE Y REFUERZO DE CONCEPTOS JURÍDICOS: UNA PROPUESTA A TRAVÉS DE UN GLOSARIO Y RADIO-CÁPSULAS TEATRALIZADAS

REGO BLANCO, M^a Dolores¹
Prof^a Titular de Derecho Administrativo²
Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla
mregbla@upo.es

Cómo citar/Citation

Rego Blanco, M^a Dolores (2024).
Aprendizaje y refuerzo de conceptos jurídicos: una propuesta a través de un glosario y radio-cápsulas teatralizadas.
Docencia y Derecho, n.º 24, págs. 221-232.

RESUMEN:

Para facilitar el aprendizaje sólido en asignaturas con un importante número de conceptos jurídicos, se propone trabajarlos a base de un glosario ilustrado. El glosario debe hacerse de forma individual. La forma de reforzar los conceptos se trabaja en grupo, que seleccionará, analizará y expondrá un caso de referencia.

PALABRAS CLAVE: conceptos jurídicos, mapa conceptual, teatralización, radio.

¹ <https://orcid.org/0000-0003-1035-952X>.

² El origen de este trabajo es mi participación (con una ficha metodológica) en *las III JORNADAS MID DE INNOVACIÓN DOCENTE* de la Asociación Española de Profesores de Derecho Administrativo, auspiciadas por la Facultad de Derecho de la Universidad de Córdoba, en septiembre de 2024.

LEARNING & REINFORCING LEGAL CONCEPTS: A PROPOSAL THROUGH A GLOSSARY AND DRAMATIZED RADIO-PILLS

ABSTRACT:

In order to facilitate solid learning in subjects with a large number of legal concepts, it is proposed to work on them on the basis of an illustrated glossary. It is suggested that the student prepares the glossary individually, while the reinforce of concepts is meant to be done in a group, which has to select, analyze and present a reference case.

KEYWORDS: legal concepts, concept map, dramatisation, radio.

Fecha de recepción: 18-12-2024

Fecha de aceptación: 20-12-2024

SUMARIO:

1- PLANTEAMIENTO. 2. UN UNIVERSO DE CONCEPTOS JURÍDICOS POR CONOCER Y UN CUATRIMESTRE PARA MANEJARLOS. 3. UN ELEMENTO ESENCIAL PARA LA *CARTOGRAFÍA* JURÍDICA: EL GLOSARIO DE CONCEPTOS JURÍDICOS. 3.1. Sus elementos como punto de partida. 4. RADIO CÁPSULAS PARA EL REFUERZO CONCEPTUAL. 4.1. Trabajo y aportación individual, colectivo e interpromocional. 5. SÍNTESIS DE OBJETIVOS DOCENTES DE ESTA MEDIOLOGÍA. 6. APÉNDICE.

1. PLANTEAMIENTO: UN UNIVERSO DE CONCEPTOS JURÍDICOS POR CONOCER Y UN CUATRIMESTRE PARA MANEJARLOS

En este trabajo nos aproximaremos, usando una asignatura de Derecho Administrativo, a la realidad de muchas asignaturas de los estudios superiores en ciencias jurídicas que requieren de sus alumnos que asimilen un gran volumen de conceptos jurídicos en un corto espacio temporal como presupuesto para, a su vez, aprender el régimen jurídico de distintas ramas del Derecho. Frente a esta dificultad común, como decimos, a muchas asignaturas del Grado en Derecho, se propone una metodología docente basada en la construcción por el estudiante de un glosario, bajo la orientación del profesor, así como el refuerzo de los conceptos jurídicos que lo integran, a base de la teatralización de casos ilustrativos de los mismos. Mientras que los glosarios se sugieren como trabajo individual de cada estudiante, se propone que la fórmula de refuerzo se construya en grupo y se le saque partido, incluso, de promoción en promoción.

La asignatura de Derecho Administrativo I del Grado en Derecho que se imparte, bajo la fórmula de Bolonia, en la Universidad Pablo de Olavide consta de seis créditos. Como consecuencia, se desarrolla a lo largo de catorce semanas lectivas, a razón de dos horas de enseñanzas básicas semanales (en conjunto, veintiocho) y un total de doce horas de enseñanzas prácticas distribuidas en ocho sesiones de una hora y media de clase (es decir, hay seis semanas de clase sin sesiones prácticas). El temario comprende desde las situaciones jurídicas del ciudadano, pasando por el procedimiento administrativo y el acto administrativo (su validez, eficacia y ejecución forzosa), hasta los mecanismos para el control de legalidad del acto administrativo en vía administrativa y ante la jurisdicción contencioso-administrativa. El grueso de la asignatura, por tanto, reside en el contenido de la Ley 39/2015, de Procedimiento Administrativo Común (completado en algunos aspectos con su indisociable Ley 40/2015 de Régimen Jurídico del Sector Público) y en el de la Ley 29/1998 reguladora de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa.

Este acopio de datos nos da idea del alto ritmo de asimilación conceptual que requiere la asignatura, condición indispensable para, a su vez, poder hacerse

con el régimen jurídico de cada uno de ellos, formulado normalmente a base de una regla general (integrada por requisitos en el supuesto de hecho) y una serie de excepciones (igualmente diseñada por otros requisitos diferentes). Esto, unido al hecho de que la asignatura se construye sobre realidades que son de corte abstracto (acto administrativo, invalidez, eficacia; etc.), da lugar a un auténtico *adoquín* de difícil digestión para un número nada despreciable de estudiantes de Derecho.

Lo que aquí se presenta como punto de partida de este artículo ha sido la conclusión que se ha confirmado en anteriores proyectos docentes desarrollados en la Universidad Pablo de Olavide: la amplia relación de conceptos jurídicos que han de asimilar los estudiantes es una de las dificultades particulares para la superación de la asignatura de Derecho Administrativo en el Grado en Derecho. Y lo mismo nos transmite el equipo de coordinadores de la asignatura “Trabajo Fin de Grado” del Grado en Derecho, que en la Universidad Pablo de Olavide es de corte práctico y de carácter multidisciplinar (asignaturas básicas y obligatorias del plan de estudios del Grado³), por lo que los aciertos o deficiencias de la docencia de los cursos anteriores tiene cumplido reflejo en esta asignatura con la que se cierra el ciclo formativo del Grado.

La experiencia docente y la observación personal del proceso de aprendizaje de los estudiantes de Grado me ha llevado a la convicción de la necesidad de implantar metodologías docentes focalizadas en facilitar la asimilación de estos conceptos, así como en su refuerzo y distinción, en la línea del aforismo “Quien bien sabe, bien distingue”, ... y finalmente, “bien relaciona”, añadiría yo.

En efecto, la secuencia lógica del aprendizaje jurídico podría enunciarse así: primero, la identificación de un concepto jurídico y su utilidad gnoseológica; segundo, diferenciación de otros conceptos o figuras afines (esto es, de otros conceptos que tengan algún punto o característica común con el concepto de que se trate, pero también alguna otra que haga necesario diferenciarlo de él); y tercero, relación de utilidad con otros conceptos. Tan importante como la identificación y distinción de conceptos esenciales de la asignatura de Derecho Administrativo, es lograr que nuestros estudiantes sean capaces de establecer relaciones lógicas entre ellos, pues el ordenamiento jurídico en el que se insertan tales conceptos responde más a la idea de un sistema de normas interrelacionadas que al de un conjunto de normas estancas.

En las páginas que siguen se expone una metodología que tiene como objetivos propios precisamente los expuestos y que ha sido aprobada como “proyecto de innovación docente” en la Universidad Pablo de Olavide para el curso 2024-2025, en el contexto del Plan de Innovación y Desarrollo Docente en dicho periodo⁴.

³ Véase la Resolución de 14 de octubre de 2015, de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, por la que se publica el Plan de Estudios de Graduado en Derecho (BOJA núm. 223, de 17 de noviembre de 2015), así como la [Guía Docente de la Asignatura](#), publicada en la web de la Facultad de Derecho de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla.

⁴ Confróntese la Resolución de 22 de noviembre de 2024, de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, por la que se aprueba la relación definitiva de proyectos adjudicados en la convocatoria de la acción 2: proyectos destinados al diseño y aplicación de nuevas metodologías docentes y

2. UN ELEMENTO ESENCIAL PARA LA *CARTOGRAFÍA* JURÍDICA: EL GLOSARIO DE CONCEPTOS JURÍDICOS

A los ojos de un estudiante de Derecho, la pluralidad de conceptos jurídico- administrativos que ha de asimilar se presenta como la infinidad de astros en una noche estrellada para el profano en astronomía: un paisaje plano en el que los conceptos, cuales luceros, son captados como una mota más entre otras tantas. Ninguna de ellas tiene especial significación ni guarda relación alguna con otras, de las que ni por asomo tiene la necesidad de diferenciar. La labor del profesor es ir mostrando la posibilidad de aislar, entre todos las demás, algún astro (entiéndase “concepto jurídico”) que interesa saber localizar e identificar, así como luego poder relacionar con otros para, entre ellos, construir una constelación que pueda emplearse para algún fin de utilidad jurídica. Siguiendo con la comparación, la identificación de la constelación de la Osa Mayor nos llevaría a encontrar la Osa Menor y, en el extremo de su cola, la Estrella Polar que señala el rumbo al norte del globo.

Para aplicar esta metodología, hay que partir de los conceptos jurídicos que sabemos, por la experiencia acumulada, que resultan fundamentales a la hora de construir la representación gráfica de las realidades jurídicas a que esos conceptos se refieren. Y dado que los conceptos jurídicos se identifican por su *nomen iuris*, lo más oportuno es comenzar por la relación de vocablos de un glosario.

2.1. Sus elementos como punto de partida

De forma parecida a cuando se hace la representación cartográfica de una zona se busca situar los principales accidentes geográficos de la misma, para hacerse con el régimen jurídico de una materia conviene hacer lo propio con los conceptos jurídicos clave de la regulación de que se trate. Esto, y no otra cosa, es lo que aporta identificar a modo de glosario las nociones fundamentales con las que se construye la teoría que haya de enseñarse a nuestros estudiantes.

Formar un glosario es una tarea que no tiene especial dificultad para un profesor. En primer lugar, basta repasar con atención los temas del programa e ir aislando lo que son nociones jurídicas (esto es lo aquí interesa) de lo que son requisitos o consecuencias previstas en las normas objeto de estudio (que son objetivo de un segundo estadio). El listado de vocablos que se obtenga tras ese proceso de cribado puede decirse que constituye el núcleo estructurante de los conocimientos que tengan que ser dominados para superar la asignatura. Y precisamente en esta característica es donde reside la utilidad docente del glosario, al facilitar al estudiante la identificación de los hitos imprescindibles de la asignatura.

En segundo lugar, ha de añadirse a cada vocablo su definición. Este aspecto puede dejarse, sin mayor problema, a la responsabilidad de los propios estudiantes para implicarles en este punto de partida. Dado que el concepto se define y explica en la clase teórica, al hilo de la exposición del tema, la definición

del glosario pueden configurarla ellos mismos, a partir de apuntes que hayan tomado; extraerla de los manuales recomendados en la bibliografía de la asignatura (incluso con anterioridad a la clase, y confrontarla con la que se ofrezca en la sesión teórica, para corregirla o completarla); y, también tienen a su disposición en la biblioteca las obras de referencia (diccionarios o enciclopedias jurídicas), así como el utilísimo *Diccionario panhispánico del español jurídico* (DPEJ) de la Real Academia de la Lengua Española, disponible en internet⁵. Por todo ello, yo, como profesora, les ofrezco simplemente la relación de vocablos (sin definición alguna), acompañados de la indicación de su utilidad jurídica. En concreto, normalmente, preparo una tabla por lección o unidad didáctica en la que incluyo tres columnas: en una de ellas señalo los vocablos integrantes del glosario, muchas veces sin necesidad de ordenarlos alfabéticamente, sino según resulte de la exigencia conceptual; en otra columna indico cuál es la utilidad jurídica del vocablo o de los vocablos de que se trate; y, finalmente, dejo una tercera columna para que sean los propios estudiantes quienes la completen con la norma que regule tales conceptos o en su caso, se recuerda que son conceptos definidos por la doctrina jurisprudencial⁶. He de precisar que, si bien esta última columna no obedece a necesidad conceptual alguna, sí que resulta de cierta utilidad por el hecho de provocar una repetición de las normas jurídicas que termina por retenerse en la memoria.

Por más que resulte evidente, he de subrayar la gran utilidad del manejo de un glosario así construido. De cara al estudiante, sirve para focalizar su atención en las nociones que resultan clave para el régimen jurídico que ha de asimilar, exigiéndole que formule su definición. La herramienta facilita, además, el sentido estratégico o utilidad práctica de tales conceptos y, finalmente, le obliga a asociar ambos, concepto y utilidad, a una norma jurídica. Desde otro punto de vista, conviene recomendar que la preparación del glosario se haga individualmente por el estudiante. Ciertamente, cabría pensar que, dividiendo el glosario de toda la asignatura entre varios estudiantes, se tendría completado el contenido del glosario mucho más rápida y fácilmente. Sin embargo, es tan nuclear su contenido que, en mi opinión, resulta más rentable el trabajo personal que grupal.

No quedan rematadas las ventajas del glosario como instrumento apropiado en la enseñanza-aprendizaje del Derecho (Administrativo, en nuestro caso) si no se añade que la asimilación adecuada de su contenido tiene múltiples utilidades. En primer lugar, sirve de síntesis nuclear y estructurante del temario de la asignatura. En segundo lugar, ayuda a distinguir apropiadamente unos conceptos de otros, evitando los errores conceptuales graves, tanto en la exposición de la teoría como en su aplicación en ejercicios de corte práctico. Por último, facilita las sucesivas fases del aprendizaje, teniendo por tales, en primer lugar, la reformulación del régimen jurídico de cada concepto a base de asociarle requisitos, clasificaciones y consecuencias jurídicas; y, en segundo lugar, el establecimiento de relaciones lógicas entre unos y otros, preparando el terreno a la representación de mapas conceptuales.

⁵ Fechado en 2023 y que puede consultarse en línea en la dirección <https://dpej.rae.es/>

⁶ Al final del trabajo se incluye un apéndice de una tabla que recoge parte del glosario de una lección, con la que se pretende ilustrar una forma sencilla de presentar toda esta información.

Por lo demás, la forma más directa de interesar a los estudiantes en el desarrollo del glosario pasa por incorporar preguntas que directamente se refieran a la definición conceptual, ya sea en la convocatoria de pruebas de evaluación continua o de los exámenes finales. Al respecto, se pueden utilizar la modalidad de preguntas tipo test, preguntas de tipo rellenar huecos en frases o preguntas que pidan exponer la definición.

Por último, cabe destacar, igualmente, la ductilidad de lo hasta aquí dicho para cualquier otra asignatura en la que la profusión de conceptos jurídicos de necesaria asimilación sea reseñable.

3.- RADIOCÁPSULAS PARA EL REFUERZO CONCEPTUAL

Tengo para mí que un buen jurista también es un buen usuario del lenguaje y, por tanto, los diccionarios son uno de sus instrumentos más habituales de trabajo. Una de las características de los buenos diccionarios es que, además de definir el vocablo de que se trate, acompañan esa definición con ejemplos del uso de la palabra en cuestión; a veces, inventados por el autor, a veces, incluso mejor, tomados de obras literarias (referenciando su título y autor). De esta forma, el usuario termina de comprender el significado del término y a usarlo convenientemente.

Salvando las distancias, lo expuesto puede trasladarse para completar el método del glosario hasta ahora descrito con el objetivo de rematar, con un caso-ejemplo, el proceso de aprendizaje de los conceptos jurídicos del temario de la asignatura mediante un refuerzo conceptual conforme se va desarrollando el curso. Este refuerzo conceptual representa simultáneamente una oportunidad, como se verá, de trabajar transversalmente toda una serie de técnicas de búsqueda de información documental, así como de mejorar las habilidades de exposición escrita, oral y manejo de vocabulario técnico-jurídico.

A diferencia de la fase anterior, esta sí recomiendo que se desarrolle en grupo, aunque no ha de descartarse, si se considerase conveniente, la posibilidad de llevarla a cabo de forma individual. De realizarse mediante grupos, el profesor habrá de determinar el número mínimo y máximo de componentes del grupo; el número de grupos que le resultan manejables y cómo integrarlos, pudiendo elegir entre formar él mismo los grupos o bien dejar que los estudiantes se organicen ellos mismos⁷.

El objetivo de esta fase es ilustrar los conceptos jurídicos del glosario con un caso para cuya resolución se ponga de manifiesto la necesidad de manejar dicho concepto, o su interpretación jurídica. La selección del concepto jurídico con el que ha de trabajar cada grupo también puede reservársela el profesor (asignando a cada grupo un concepto jurídico o varios entre los que elegir) o dejar que el grupo opte por el que prefiera.

Para la selección del caso que acompaña al concepto jurídico, los estudiantes tendrán que elegir, bien una resolución judicial, bien un informe o dictamen de órganos consultivos (Consejo de Estado o asimilados autonómicos).

⁷ A estos efectos, si se dispone de aula virtual de *blackboard* o similar, resultan muy prácticos los denominados grupos de autoinscripción, que permiten a los alumnos incorporarse al grupo que deseen.

Para las primeras habrán de usar las bases de datos de jurisprudencia de que se disponga en la biblioteca universitaria, o bien la base de datos que ofrece el CENDOJ. Para los dictámenes de órganos consultivos, utilizarán la base de doctrina del Consejo de Estado disponible a través de la web del BOE o la que tenga disponible en su web el órgano autonómico en cuestión. Este tipo de búsqueda es la que presenta mayor dificultad para los estudiantes; pero el nivel de exigencia puede reducirse si se reconduce la búsqueda a través de blogs o revistas jurídicas y la selección de jurisprudencia en ellos comentadas⁸.

Una vez determinado el caso con el que trabajar la ilustración del concepto jurídico de que se trate, el siguiente paso es hacer una lectura comprensiva en profundidad del mismo que permita que los estudiantes localicen los términos del problema jurídico planteado y cómo el concepto jurídico con el que trabajan representa una clave de la solución al mismo. Una manera de plasmar este análisis es preparar un guión con varios interlocutores para la teatralización del material seleccionado (p.e., si es una sentencia, un interlocutor es el narrador, otro expone argumentos de demandante, otro los del demandado y otro representará el parecer del órgano jurisdiccional que se plasma en la sentencia y fallo, así como eventuales votos particulares).

Puede darse la opción de que los grupos entreguen el documento seleccionado para servir de ilustración, así como una propuesta de guión para que sea supervisado por el profesor. En mi opinión, esto resulta tanto más recomendable cuanto menos formados estén los alumnos, pues normalmente, si la asignatura se imparte en primer o segundo curso del Grado, suele ser más necesaria esa supervisión. Sobre todo, para garantizar el acierto en la correspondencia entre el concepto jurídico y el documento elegido para ilustrarlo, así como para pulir las formas de expresión.

Hechas las observaciones pertinentes, en su caso, el grupo puede proceder a la teatralización del material seleccionado y a su grabación. Se recomendará que la grabación vaya precedida de la presentación del concepto jurídico y su definición; luego se indicarán los datos del caso, en función de cuál sea su naturaleza (sentencia, auto o dictamen) y, a continuación, se realizará la teatralización propiamente dicha. El archivo con la grabación (audio-cápsulas) también será entregado al profesor (preferiblemente a través del aula virtual) para proceder a su evaluación de acuerdo con la correspondiente rúbrica. Se valorará la adecuación del material para ejemplificar el concepto seleccionado, la capacidad de exposición oral de los participantes y la capacidad de síntesis del documento sobre el que se haya trabajado. Igualmente, podrá tenerse en cuenta el grado de supervisión y orientación que el profesor haya tenido que emplear. Cabe hacer participar a los demás estudiantes en la confección de la rúbrica y en el proceso de evaluación.

La puntuación así obtenida puede diseñarse para integrar la evaluación continua de los participantes en el caso de que esta actividad se conciba como obligatoria; de otra manera, puede presentarse como una puntuación del examen final que se consigue de forma anticipada, de modo que no tenga que realizar

⁸ Cabe sugerir, por ejemplo, el blog jurídico [Es de justicia](#) o [El rincón jurídico de J.M. Chaves](#). En cuanto a las revistas científicas, puede recomendarse “el consultor de los ayuntamientos” -sección abogacía pública local-, o Actualidad administrativa; disponibles ambas a través de la base de datos electrónica “Legalteca”.

alguna pregunta del examen final (por ejemplo, la relativa a las definiciones conceptuales).

Un incentivo adicional es que las audio-cápsulas mejor evaluadas puedan grabarse en el estudio de la radio universitaria y se recomienden para ser divulgadas en el programa de contenido jurídico de la radio universitaria. Manejarse en un estudio de radio profesional o cuasi-profesional, como son los de las radios universitarias, normalmente resulta un atractivo para los estudiantes, a parte de conseguirse así un nivel bastante bueno en la calidad del sonido. En la Universidad Pablo de Olavide tenemos la suerte de tener un campus único, con lo que el acceso al estudio de RadiOlavide no representa mayor dificultad. Así mismo, nuestra radio universitaria es una de las pocas en cuya parrilla existe un espacio de corte jurídico⁹. La incorporación de estos resultados a su programación, a parte de resultar de interés para la comunidad estudiantil, tiene el aliciente para los autores de la radio-cápsula de poder incorporarlo como experiencia a su *currículum vitae* (por ejemplo, sencillamente a través de un QR)

Finalmente, las radio-cápsulas y audio-cápsulas evaluadas positivamente se subirán al aula virtual, incorporándose como ilustración al glosario de la asignatura, y estarán disponibles como material complementario de aprendizaje para el año en curso.

3.1. Trabajo y aportación individual, colectivo e inter-promocional

Entre las fortalezas de esta metodología, cabe señalar la combinación del trabajo individual con el trabajo en grupo. Para facilitar el desarrollo del trabajo en grupo, cabe sugerir que sus miembros se repartan cuantitativamente la tarea de localizar un caso para proponerlo al resto del grupo como caso ilustrativo. Por ejemplo, esto puede conseguirse asignando a cada miembro del grupo unos determinados años para la búsqueda de jurisprudencia, o unos concretos órganos jurisdiccionales u órganos consultivos. Puede hacerse el seguimiento tanto del trabajo individual como del realizado en grupo recurriendo al diario o cuaderno de campo. En él habrá de reflejarse secuencialmente la tarea realizada por cada estudiante y/o miembro del grupo.

En contraste con lo anterior, la metodología propuesta presenta una debilidad, que no es otra que la dificultad, por no hablar de imposibilidad, de que en un curso pueda abarcarse la ilustración de todos los conceptos jurídicos del temario, que hemos afirmado ser muy cuantiosos. Desde el punto de vista de los objetivos de aprendizaje del estudiante, se podría excluir de esta objeción los objetivos de carácter instrumental o metodológicos, pues atendidos respecto de unos conceptos quedan atendidos para el resto. Por el contrario, la debilidad expuesta afecta de lleno en la vertiente sustantiva o conceptual, ya que es innegable que en un curso no hay tiempo para hacer un barrido de todos los conceptos del glosario.

Sin embargo, sí pueden ofrecerse algunas formas de minorar el efecto de esta debilidad. Uno de ellos es aplicar esta metodología, de haberlos, en las diferentes líneas o grupos de clase (v. gr., de mañana y de tarde) y poner en

⁹ Se trata, en concreto, del espacio *Audita Parte*, cuyos programas están accesibles en la fonoteca a través de la dirección <https://radiolavide.org/fonoteca/>

común las radio-cápsulas resultantes. De esta forma, se duplicarían o triplicarían las radio-cápsulas de refuerzo de los conceptos de los glosarios. Otra manera, de aplicación adicional (y, por tanto, no excluyente) de la anterior, es hacer que en cada curso se forme un legado de radio-cápsulas cuyos autores quieran donarlas a la promoción siguiente. Así, por acumulación colectiva e inter-promocional, no se requerirá mucho tiempo para cubrir todos los conceptos jurídicos del glosario o, al menos, gran parte de estos. Este mismo proceder cabe mantenerse con objeto de tener actualizados los ejemplos en lo que a cambios doctrinales se refiere.

4. SINTESIS DE OBJETIVOS DOCENTES DE ESTA MEDOLOGÍA

Para cerrar este trabajo, me gustaría sintetizar los objetivos docentes secundarios cuya consecución lleva implícita la metodología expuesta.

Empecemos señalando que esta metodología, desde el momento en que permite al alumno detectar más fácilmente las dificultades que tenga con los diferentes conceptos, también es una forma ideal para que se reclame en tutoría una atención personalizada por parte del estudiante. De la mano del anterior, se desprende de esta metodología el doble objetivo de prevenir los errores conceptuales graves en los procesos de evaluación de conocimientos y de consolidar el aprendizaje de los estudiantes en el tiempo, a base de la retención de los casos que ilustran los conceptos clave de la asignatura.

Igualmente, con esta metodología y el reto de la localización del mejor caso ilustrativo, la posibilidad de asegurar cierta puntuación de cara al examen, el empleo de diversas tecnologías, el acceso a medios de comunicación universitarios, así como el fomento de la solidaridad inter-promocional cabe esperar que repercutan en la motivación positiva del alumnado, la activación de su curiosidad científica y el aprendizaje en el manejo de bases de datos de jurisprudencia y de doctrina de órganos consultivos. En definitiva, se fomenta que los estudiantes “aprendan a aprender” y que se asiente en ellos la capacidad de auto-aprendizaje.

A parte de conseguir avanzar en el objetivo de que los estudiantes aprendan a trabajar en grupo, esta metodología refuerza necesariamente las habilidades de análisis de documentos jurídicos, así como las de expresión escrita y exposición oral de los estudiantes, junto con la adquisición de vocabulario técnico. Adicionalmente, debido a la necesidad de estar pendientes de las definiciones conceptuales ofrecidas en las sesiones teóricas y aplicadas en las sesiones prácticas, esta metodología cubre el objetivo docente de aumentar la atención en las clases, así como la constancia en el estudio y la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de la asignatura. Resulta evidente, asimismo, la consecución con esta metodología del objetivo docente consistente en instruir a los estudiantes en el manejo de TICs aplicadas a la rama del Derecho de que se trate (en concreto, al Derecho Administrativo).

Finalmente, puede apuntarse entre los objetivos cumplidos la difusión de materiales preparados por los estudiantes, tanto por la transmisión entre promociones que se propone como por la integración de los mismos en un programa de radio universitaria. Con ello, igualmente, se estaría dando satisfacción al objetivo de reutilización del desempeño de los estudiantes en la asignatura en la que se implante esta metodología.

5. APÉNDICE

Ejemplo parcial de tabla de glosario

TEMA 1.- LA SITUACIÓN JURÍDICA DEL CIUDADANO		
VOCABLOS JURÍDICOS PARA EL GLOSARIO		
DEFINA	¿Qué utilidad jurídica tiene?	¿Dónde se regula?
1.10.Situación activa del administrado	Conocer qué puede reclamar ante las Administraciones Públicas	Son conceptos doctrinales Algunos tienen reflejo directo en la Constitución. Todos lo tienen en la legislación sectorial
1. Derecho subjetivo		
2. Interés legítimo		
3. Interés simple		
4. Acción popular		
1.20.Situación pasiva del administrado	Conocer qué pueden reclamarle las Administraciones Públicas	
1. Deber		
2. Obligación		
3. Carga		
1.30.Relación de sujeción general o especial (del administrado con la AP)	Conocer la intensidad de la exigencia de que sean regulados mediante Ley (y, en consecuencia, conocer el correspondiente ámbito de regulación mediante reglamento)	Son conceptos doctrinales Tienen reflejo en la legislación sectorial
1.40.Capacidad de obrar administrativa	Conocer cuándo alguien puede actuar por sí mismo válidamente ante una AP	

1. Vecindad administrativa	Conocer qué capacidad tiene alguien ante las EELL	
2. Padrón Municipal de Habitantes	Conocer dónde figuran los datos de los residentes en municipios españoles	

HACIA LA DOCENCIA DEL DERECHO ROMANO EN EL SIGLO XXI

ROJAS QUINTANA, Gloria

Contratada predoctoral

Universidad de Córdoba

gloria.rojas@uco.es

<https://orcid.org/0009-0008-1807-6499>

Cómo citar/Citation

Rojas Quintana, Gloria (2024).

Hacia la docencia del Derecho Romano en el siglo XXI.

Docencia y Derecho, n.º 24, págs. 233-245.

RESUMEN:

Ante la necesidad de adaptar la enseñanza jurídica a las demandas contemporáneas, se presenta el uso de píldoras informativas en formato podcast como metodología de innovación docente en la impartición de la asignatura de Derecho Romano en el ámbito universitario, concretamente sobre la materia administrativa y fiscal romana. El formato podcast permite una mayor autonomía y flexibilidad en el aprendizaje, al mismo tiempo que ofrece una herramienta para la comprensión de conceptos abstractos y favorece el desarrollo de habilidades concretas y la adquisición de herramientas pedagógicas basadas en los conceptos “*Learning by doing*” y “*Lifelong Learning*”.

PALABRAS CLAVE: Innovación docente; Derecho Administrativo y Fiscal Romano; Derecho Romano; podcast; autonomía de aprendizaje.

EVOLUTION OF ROMAN LAW EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

ABSTRACT

In response to the evolving demands of modern legal education, this paper explores the integration of podcasts as an innovative teaching methodology within the Roman Law course, specifically focusing on Roman administrative and fiscal law in the university context. The podcast format fosters learner autonomy and flexibility, providing an effective medium for understanding complex and abstract concepts. Furthermore, it supports the development of practical skills and introduces pedagogical approaches grounded in the principles of “*Learning by Doing*” and “*Lifelong Learning*”.

KEYWORDS: Educational innovation; Roman administrative and fiscal law; Roman Law; podcast; learning autonomy.

Fecha de recepción: 15-12-2024

Fecha de aceptación: 20-12-2024

SUMARIO

1. INNOVACIÓN DOCENTE Y DERECHO ROMANO. 2. EN DIRECCIÓN HACIA LA DOCENCIA DEL SIGLO XXI 2.1. Derecho administrativo y fiscal romano. 2.2. Principios metodológicos **3. DERECHO ROMANO PODCAST.** 3.1. Planificación del programa. 3.2. Configuración de la actividad. **4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES. 5. BIBLIOGRAFÍA.**

1. INNOVACIÓN DOCENTE Y DERECHO ROMANO.

La innovación docente se halla, desde hace décadas, entre uno de los ejes principales en las políticas educativas¹. Las reformas y actualizaciones normativas de los marcos de educación superior, tanto europeos² como iberoamericanos³, incorporan aquellos constantes avances tecnológicos que irrumpen, irremediablemente, en la enseñanza universitaria⁴. Es así que nuestra docencia se encuentra en un proceso de cambio y adaptación. Sin embargo, alejado de ser un fenómeno aislado de las últimas décadas, la innovación docente es una “constante” o aspecto “inherente” a la enseñanza superior en sí misma⁵. En efecto, no se trata de una cuestión de carácter propio y exclusivo de las universidades del siglo XX y XXI. Pese a que resulte casi inevitable unir los conceptos de innovación educativa e innovación tecnológica, la primera no es subsidiaria en su totalidad de los cambios tecnológicos de las últimas décadas, sino que se ha consolidado como un reto de tipo natural del propio modelo de educación superior. En este sentido, en las fuentes romanas aparecen relacionadas cuestiones complejas y abstractas sobre la innovación docente en el ámbito de la enseñanza jurídica⁶.

Justiniano, en *Instituciones* (I. J. 1. 1. 2), trasladó la imperante necesidad de adaptar la metodología docente para hacer la enseñanza más accesible y pedagógica⁷. Pretendía evitar así el abandono de los estudios o el extraordinario e

¹ José Luis ZAMORA MANZANO (2008:2).

² En el año 1998 fue desarrollado el proyecto de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que culminaría en 1999 mediante el proceso Bolonia. En España, dicho proceso tuvo su incursión en el sistema educativo universitario mediante el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

³ Cabe mencionar “Ley de Desarrollo Profesional Docente” (Ley 20.903) de Chile, “La Ley Orgánica de Educación Superior de Ecuador” o “Ley General de Educación Superior” (Nueva Ley DOF 20-04-2021) de México, entre otros ejemplos de legislación general de los Estados en líneas de la inclusión regulada de actividades de mejora e innovación docente.

⁴ Carmen JIMÉNEZ SALCEDO (2021:267)

⁵ José Luis ZAMORA MANZANO y Teweise ORTEGA GONZÁLEZ (2022:17).

⁶ Belén MALAVÉ OSUNA (2021:133).

⁷ (I. J. 1. 1. 2): “*His igitur generaliter cognitis et incipientibus nobis exponere iura populi Romani, ita videntur posse tradi commodissime, si primo levi ac simplici via, post deinde diligentissima atque*

ineficaz esfuerzo del estudiantado, ya que lo consideraba un desgaste innecesario en el proceso de formación. En línea con las tendencias actuales, Justiniano categorizaba la innovación docente como elemento esencial para el desarrollo en los planes de estudios, con especial atención en el primer curso de la formación jurídica⁸. La identificación de la necesidad de adaptación de los métodos docentes frente a las demandas, directas o indirectas, del alumnado proporciona una visión compleja de lo que es la enseñanza del Derecho desde su concepción romana como producto histórico-jurídico. En la experiencia romana, se analizaban cuestiones que continúan presentes en las aulas donde se imparte Derecho en la actualidad y que, pese a la distancia temporal, muestran una estructura que permite una sencilla y directa analogía entre ellas.

Cabría preguntarse qué es realmente lo comprendido como innovación docente en un campo de la ciencia tan particular como es el Derecho en el que, independiente de la rama del conocimiento jurídico de que se trate, plantea una cuestión de verdadera complejidad al docente en el momento de la elaboración de los planes de estudios, guías docentes o, sencillamente, en la programación de dinámicas para la impartición regular de las clases. Responder a esta cuestión no es una tarea sencilla, pues presenta una gran complejidad en determinadas materias jurídicas caracterizadas por su contenido particular y abstracto, como ocurre en el caso del Derecho administrativo y fiscal romano, particular objeto de estudio de esta aportación.

La enseñanza actual del Derecho Romano es resultado de una importante experiencia histórica que aporta valor y perspectiva a un futuro que, aún pendiente de ser construido, solo puede diseñarse mediante el conocimiento, unido al análisis de la experiencia del pasado y del presente. Esta concepción permite la comprensión, así, de su valor real. En este sentido, el estudio de la materia romanista en la formación básica del jurista del siglo XXI permite la adquisición de conocimientos abstractos necesarios y “llaves” para el desarrollo posterior del alumnado; ya no solo en su periodo formativo, sino como herramienta para la comprensión de futuras problemáticas en el ejercicio de la profesión.

En los actuales programas universitarios españoles previstos para el Grado en Derecho, es lo habitual que quede establecida una asignatura de 6 ECTS para el estudio particular del Derecho Romano en el primer curso académico⁹. Además, resulta frecuente el hallazgo de asignaturas optativas de diversa índole romanista, con una carga de 3 o 4 ECTS.

Por tanto, y conforme a todo lo anterior, la docencia sobre una temática tan particular invita, en clave de innovación docente, a formular la siguiente cuestión: *¿Hacia dónde se dirige la docencia del Derecho Romano en el siglo XXI?*

exactissima interpretatione singula tradantur. Alioquin, si statim ab initio rudem adhuc et infirmum animum studiosi multitudine ac varietate rerum oneraverimus, duorum alterum, aut desertorem studiorum efficiemus, aut cum magno labore eirus, saepe etiam cum diffidentia, quae plerumque iuvenes avertit, serius ad id perducemus, ad quod leviores via ductus sine magno labore et sine ulla diffidentia maturius perducere potuissent.”

⁸ Los planes de la enseñanza superior del Derecho en Roma fueron objeto de importantes reformas y adaptaciones a lo largo de la experiencia jurídico-romana. Aunque la metodología de la enseñanza fue un aspecto esencial en sí mismo, se halla en las fuentes una regulación sobre todo el sistema educativo. Fueron tratados aspectos sobre las escuelas, la remuneración de los docentes o los estudiantes, entre otros. Así, puede estudiarse esta cuestión desde cuatro grandes etapas históricas: Monarquía, Principado, Monarquía absoluta y, Época Justiniana. Vid., A. Agudo Ruiz (1999:9).

⁹ José Luis ZAMORA MANZANO y Tewise ORTEGA GONZÁLEZ (2022:16).

2. EN DIRECCIÓN HACIA LA DOCENCIA DEL SIGLO XXI.

Con la intención de responder a la pregunta planteada en el apartado anterior se presenta esta contribución. En la misma se estudia el uso concreto del instrumento de píldoras informativas en formato *podcast* como metodología de innovación docente en la impartición de la asignatura Derecho Romano en el ámbito universitario; concretamente sobre la materia administrativa y fiscal romana. Este contenido resulta de especial interés para la doctrina romanista, ya que se trata de una línea de investigación completamente innovadora, liderada por el profesor D. Antonio Fernández de Buján¹⁰ (Catedrático emérito de la Universidad Autónoma de Madrid), quien destaca por su metodología siempre vanguardista y actualizada de los métodos de enseñanza e investigación¹¹.

En este sentido, la Universidad de Córdoba ha sido sede de un proyecto de innovación docente denominado “Derecho Romano Podcast”, desarrollado dentro del marco de la asignatura de tipo básico “Derecho Romano”, de 6 ECTS, durante el curso 2023/2024. Esta asignatura es impartida durante el primer cuatrimestre del primer año del Grado en Derecho. Los coordinadores de los grupos implicados han sido los profesores Alburquerque Sacristán (Catedrático en Derecho Romano de la Universidad de Córdoba) y Jiménez Salcedo (Profesora Titular en Derecho Romano de la Universidad de Córdoba), quienes junto con la profesora Rojas Quintana (Contratada predoctoral adscrita al área de Derecho Romano en la Universidad de Córdoba) llevaron a cabo la actividad¹².

Resulta necesario contextualizar el perfil mayoritario del alumnado matriculado en la asignatura “Derecho Romano”: se trata de un grupo estudiantil con una edad entorno a los 18 años y una formación previa de nivel bachillerato de tipo Ciencias Sociales. Este grupo evidencia claras dificultades en las primeras comprensiones del vocabulario y conceptos jurídicos básicos, lo que implica, de manera casi tradicional, un gran reto para el docente, pues debe realizar una introducción al Derecho a la par que imparte un temario de contenido abstracto en un periodo de tiempo muy limitado (generalmente, en torno a 14 semanas estructuradas en dos sesiones semanales).

2.1 Derecho administrativo y fiscal romano.

La materia administrativa y fiscal romana fue el sector escogido para desarrollar el proyecto de innovación docente en la Universidad de Córdoba, ya que contaba solo con el precedente nacional de la Universidad de la Palmas de Gran Canaria, coordinado por los profesores Manzano Rodríguez y Ortega González. La elección de la materia concreta fue motivada por la complejidad en la comprensión del alumnado hallada en cursos anteriores. El acotamiento del contenido permitió una mayor concentración en ciertos apartados de la guía docente, lo cual supuso una recepción bastante favorable por parte del alumnado, quienes pudieron comprender el alcance total del proyecto mostrándose más proactivos desde el anuncio del mismo, pese a la particularidad del contenido.

¹⁰ Antonio FERNÁNDEZ DE BUJÁN (2024:1) (2023a: 322) (2021b:17)

¹¹ Juan MIGUEL ALBURQUERQUE (2021:23)

¹² Programa docente de la asignatura curso actual: https://www.uco.es/eguiado/guias/2024-25/100044es_2024-25.pdf

El estudio del Derecho Romano, en su concepto más amplio y generalista, ha permitido el abordaje de aspectos concretos e instituciones de la ciencia jurídica que tradicionalmente han pertenecido al ámbito del Derecho privado. Sin embargo, como ya se adelantaba en párrafos anteriores, en el año 1996 fue constituida una innovadora línea de investigación dirigida, en exclusivo, al estudio de aquellas materias pertenecientes al Derecho público, concretamente al derecho Administrativo, Fiscal y Medioambiental Romano¹³. A pesar de ser un campo de investigación que destaca por su amplitud temática, en docencia se realiza una cuidadosa selección de la materia específica tratada sobre esta línea, en aras del aprendizaje y comprensión del estudiante.

Quedan indicados, a continuación, algunos de los puntos más relevantes abordados en docencia:

En materia administrativa: Organización administrativa de los territorios conquistados por Roma (Colonias. Municipios. Provincias); Conformación jurídico-administrativa de Hispania; Competencias atribuidas a la Administración Pública; Sujetos y destinatarios de los actos administrativos; Naturaleza, eficacia y validez de los actos administrativos. El interdicto como providencia administrativa urgente; Dominio público. Utilidad pública privada. Expropiación forzosa; Defensa de intereses generales y acciones populares; y, Arbitraje administrativo¹⁴.

Y, en materia fiscal: Clasicidad del léxico fiscal y tributario; Instrumentos de la política financiera; Fundamentos de la imposición fiscal; y, Principios informadores del sistema tributario¹⁵.

2.2 Principios metodológicos.

El proyecto “Derecho Romano Podcast” emerge conforme al término de los nuevos planes de estudios, donde el alumnado se sitúa en el centro de una formación integral por la que se pretende la adquisición de conocimientos teóricos y el desarrollo de habilidades y herramientas propias¹⁶. En este sentido, el proyecto ha pretendido aplicar conceptos pedagógicos clave como “*Learning by doing*”¹⁷ (acuñado en el siglo XX durante el movimiento “*Escuela Activa*”, por el cual se comprende al estudiante como sujeto de aprendizaje autónomo y responsable¹⁸) y “*Lifelong learning*” (LLL)¹⁹ (que pretende la adquisición de conocimientos con los que se dote al estudiante, en nuestro caso concreto al potencial jurista, de habilidades y herramientas duraderas en su formación).

La estructura propia del podcast se basa en el desarrollo autónomo del alumnado y la adquisición de unas “*skills*” concretas. Todas las actividades realizadas emergen sobre términos de supervisión y acompañamiento del profesorado en un espacio de desarrollo propio e individual del alumnado²⁰. Por todo lo anterior, la metodología seleccionada es un aspecto fundamental para la

¹³ Antonio FERNÁNDEZ DE BUJÁN (1996:182).

¹⁴ Antonio FERNÁNDEZ DE BUJÁN (2023b:13).

¹⁵ Antonio FERNÁNDEZ DE BUJÁN (2023b:14).

¹⁶ Teresa ACOSTA PENCO (2023:5).

¹⁷ José Luis ZAMORA MANZANO y Tewise ORTEGA GONZÁLEZ, op. cit.

¹⁸ Servicio de Innovación Educativa de la UPM (2020:4)

¹⁹ Håkansson Lindqvist, M., Mozelius, P., Jaldemark, J., y Cleveland Innes, M. (2024:25)

²⁰ Sobre estos aspectos en concreto se desarrollan los epígrafes 3.A) y 3.B).

comprensión global del proyecto, mostrándose como un valor añadido del mismo en términos de docencia.

La enseñanza del Derecho Romano destaca por ser básica en la formación del jurista. En ella se imparten por primera vez conceptos y contenidos fundamentales para el desarrollo de otras asignaturas pertenecientes, en la estructuración del Grado en Derecho, a cursos superiores²¹. Por tanto, si se aplica en el caso concreto de la materia administrativa y fiscal una metodología conforme a los conceptos previamente mencionados, da como resultado la adquisición, por parte del alumno, de términos abstractos y complejos en un contexto que le permita comprenderlos e incorporarlos como herramientas a largo plazo.

En un sentido complementario, para la configuración de la estructura del proyecto fueron aplicados varios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por las Naciones Unidas. En concreto, se trataron cuestiones sobre materia educativa, igualdad de género, innovación, reducción de desigualdades, justicia y fortalecimiento de alianzas. Esta perspectiva permitió establecer de mejor modo el plan de ejecución general.

3. DERECHO ROMANO PODCAST.

El proyecto fue diseñado durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2022/2023. Aunque en diferentes reuniones del profesorado fueron valoradas diversas opciones para su desarrollo, la estructura final elegida se construyó sobre la base tres criterios principales: el perfil del alumnado de primer curso; la materia de contenido docente; y, los medios disponibles.

Posteriormente, se elaboró un plan de ejecución cuyo objetivo principal fue la creación de un programa concreto y sencillo que pudiera ser presentado a los alumnos de manera accesible y cuya recepción fuera motivadora. Como se ha anticipado, para el desarrollo del proyecto se tuvieron en consideración como objetivos pedagógicos los conceptos educativos “*Learning by doing*” y “*Lifelong learning (LLL)*”.

Uno de los aspectos principales que se desarrollaron en este proyecto fue la integración del trabajo del alumnado entre sí y de este último colectivo con los docentes. Con tal finalidad, se propuso la creación de un “equipo podcast” integrado por al menos cinco alumnos, presentados de manera voluntaria, junto con los tres docentes indicados anteriormente. También se establecieron parejas de trabajo asociadas a los episodios concretos. El “equipo podcast” trabajaba de manera permanente, mientras que las parejas cambiaban conforme a la píldora concreta.

3.1 Planificación del programa.

En un primer momento del desarrollo del proyecto de innovación docente fue seleccionado el tipo de formato en el que sería presentado el podcast. Al respecto, se llegó a la conclusión de que el de tipo conversacional se adaptaba muy

²¹ En el caso concreto de la Universidad de Córdoba, las asignaturas específicas sobre el temario impartido en Derecho Romano dan inicio en el segundo cuatrimestre del primer curso académico, una vez finalizado nuestro curso. Se referencia a la estructuración actual del grado en Derecho y del doble grado en Derecho y A.D.E.

favorablemente a los objetivos metodológicos marcados²². En primer lugar, porque este formato permite una interacción constante entre las personas participantes en la grabación, simulando así una conversación fluida; en segundo lugar, la modalidad escogida ofrece un mayor dinamismo, tanto para los alumnos participantes como para los alumnos oyentes.

Otra de las cuestiones fundamentales en el proyecto fue la determinación de la duración de las grabaciones, pues la estructura del programa resulta dependiente en su totalidad de este aspecto. En este sentido, la disposición de cada uno de los bloques del programa determina con qué extensión y profundidad pueden ser tratados los contenidos docentes. Tras un sondeo entre los alumnos de promociones anteriores, se estableció una duración aproximada de 13 minutos por episodio.

En cuanto a la estructura del podcast, se diseñaron los siguientes bloques:

Primer bloque: Entradilla. Se trata de un pequeño espacio musical, con duración de veintinueve segundos, que mediante una “voz en off” anuncia el título del podcast e incluye el eslogan. Esta grabación fue llevada a cabo por el alumnado, pretendiendo que las voces utilizadas fueran reconocibles y familiares. Se presenta del siguiente modo:

“Estas escuchando un podcast de la Universidad de Córdoba. Presentado por los docentes del área de Derecho Romano y en participación con el alumnado de la asignatura. Este es un espacio dedicado a la transmisión y divulgación de la ciencia ¡Aprendamos entre todos y todas!”

Segundo bloque: Presentación. En este apartado son los docentes quienes inician el programa aportando la descripción sustancial de la materia y ofreciendo al alumnado las claves para la comprensión y análisis del contenido. Se presenta como un acompañamiento o guía en el aprendizaje autónomo. El espacio de duración es de dos minutos.

Tercer y quinto bloque: Música de transición. Para indicar al oyente los cambios de un espacio a otro y la finalización del programa se incorporan dos pistas musicales de duración reducida, diez y quince segundos respectivamente. Se incluye mediante transiciones incorporadas progresivamente a los bloques anteriores y siguientes. El contenido seleccionado se encuentra libre de derechos de autor.

Cuarto bloque: Desarrollo de la materia seleccionada. Este es el apartado central del programa. En él se expone de manera directa, en formato conversacional, una temática concreta del temario, que ha sido previamente acordada y trabajada con los alumnos. El alumnado presenta una propuesta a los docentes, elaborando un guion para la exposición de un contenido en el que ellos mismos son los protagonistas. Es decir, quienes dirigen la conversación (aunque cuenten con el apoyo de los docentes en determinadas intervenciones). El resultado es un trabajo completamente autónomo, permitiendo así el desarrollo personal y la sensación de protagonismo del alumnado. La duración es de diez minutos.

²² Se trata de un formato basado en la realización de intervenciones con estilo de conversación fluida, suponiendo una exposición dinámica, sencilla y accesible para el oyente, con independencia de su grado de conocimiento en la temática en particular.

3.2 Configuración de la actividad.

En cuanto a la estructura de la actividad, se determinó una frecuencia de publicación para cada episodio de dos semanas. Conforme a esto, se elaboró un plan de actividades semanal donde estaban previstas todas las actividades a realizar. La determinación de los días y actividades ha estado supeditado al horario, tanto del alumnado como del profesorado. A continuación, se detalla el calendario.

La producción del programa hace referencia al proceso en el que se incluyen todas las acciones relativas a la selección y trabajo del contenido con el alumnado, preparación de los guiones y ensayos. Se realiza durante la primera semana en sesiones de tarde los lunes y martes. La dinámica para este apartado es la siguiente:

En primer lugar, se selecciona una pareja para el desarrollo de la actividad; posteriormente, se les presenta un elenco de temas a elegir para su exposición en el podcast. Con ello se pretende la determinación de un espacio concreto de trabajo sobre el temario pero, al mismo tiempo, se les otorga a los estudiantes la responsabilidad de elegir por sí mismos la materia concreta, de forma que se identifiquen como sujetos activos de la actividad. El hecho de ofrecer diferentes opciones hace que se propicie un estudio y análisis primario de todas ellas, lo que supone una adquisición de conocimientos generales. La dinámica de preparación se basa en el concepto de aula gamificada²³, por el cual el modo de trabajo entre los docentes, el “equipo podcast” y las parejas es flexible y adaptativo a cada uno de los episodios, combinando sesiones presenciales, online y otros modos de comunicación diversos.

Por su parte, la grabación se realiza en dos sesiones distribuidas en miércoles tarde y jueves mañana. En la primera sesión del miércoles queda grabado el bloque de presentación, en el que solo participan los docentes. Esta grabación es presentada a los alumnos al día siguiente, quienes en un espacio abierto e interactivo pueden proponer algún tipo de mejora o modificación. Se trata de un trabajo previo que permite dedicar el tiempo de desarrollo particular del bloque sobre la materia administrativa y fiscal romana. Sin embargo, como parte de la pedagogía “*Learning by doing*” se les otorgan funciones de revisión sobre el bloque de presentación, pretendiendo dotar así al alumno de herramientas de comunicación interpersonal basadas en aportes constructivos que le permitan desarrollar habilidades en contextos intergeneracionales.

La edición de los podcast se lleva a cabo en dos sesiones de la segunda semana; concretamente en lunes y martes durante la tarde. Se trata de un complejo periodo de procesamiento informático del contenido generado en las sesiones anteriores. La herramienta de software de edición de audio y grabación gratuita utilizada es *Audacity*²⁴, ya que permite una edición y tratamiento del material accesible e intuitiva. En lo que respecta a los recursos técnicos utilizados para la grabación, no se ha contado con ningún tipo de material específico. Las píldoras fueron grabadas en su totalidad mediante el uso de las herramientas de grabación de los ordenadores del profesorado.

Tras todo el proceso de formación del programa, la revisión del contenido se realiza el miércoles de la segunda semana, en una sesión tarde. Esta sesión está enfocada a la evaluación conjunta por parte del “equipo podcast” sobre la

²³ José Luis ZAMORA MANZANO (2021:288)

²⁴ <https://audacity.es/>

producción, grabación y edición. Se trata de una reunión participativa y dinámica a la que acuden todos los miembros del equipo para exponer, de manera constructiva y dinámica, las opiniones de los distintos miembros sobre el episodio y realizar las modificaciones pertinentes.

La publicación final de episodio tiene lugar el viernes de la segunda semana en horario de mañana. Los canales de publicación seleccionados fueron las plataformas de audio *Spotify*²⁵, *Ivoox*²⁶ y la plataforma educativa *Moodle*²⁷. La elección se basó en criterios de accesibilidad gratuita y flexibilidad en la escucha, permitiendo el uso de diferentes dispositivos y conexiones sencillas. En la práctica, la plataforma Spotify fue donde se recogió una mayor audiencia. El alumnado trasladó que ya tenían incorporado el uso de la app móvil de manera habitual, por lo que les resultaba el modo más accesible conforme a sus hábitos.

Finalmente, en las sesiones lectivas habituales de la semana siguiente a la publicación son analizados y debatidos los contenidos expuestos en el programa. Para ello, se ofrece un programa de intervenciones en clase estructurado en 3 fases: la primera fase consiste en el lanzamiento de 5 preguntas por el docente, que pueden ser respondidas cada una por dos alumnos diferentes; en la segunda, mediante sorteo, dos alumnos ofrecen un tema o cuestión particular a tratar que es debatida en turnos de palabra concedidos por el docente; por último, en la tercera, se abre un espacio de intercambio de experiencias sobre el programa entre el “equipo podcast”, la pareja del programa, el resto del alumnado y los docentes. Todas las fases poseen un tiempo límite orientativo, siendo de manera respectiva de diez, doce y diez minutos.

En algunas sesiones particulares, con el fin de obtener una calificación escrita, se realizaba como actividad de clase complementaria un pequeño ensayo de estructura libre sobre los contenidos abordados. Este ensayo ha permitido la evaluación sobre la expresión escrita del alumnado y la capacidad concreta de análisis. La corrección de estos, previa a las evaluaciones finales en formato examen, ha ofrecido un instrumento medidor del grado de incorporación real de los conceptos abstractos de la materia administrativa y fiscal romana y del impacto de las píldoras formativas en formato podcast.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

Tras la experiencia en el desarrollo del proyecto "Derecho Romano Podcast", se han obtenido conclusiones claras y significativas que permiten evaluar los resultados de manera exhaustiva.

En relación con el alumnado, la implementación del podcast ha supuesto un notable incremento en la autonomía del aprendizaje. Los estudiantes han desarrollado habilidades avanzadas para gestionar de forma independiente su proceso educativo, aprovechando la flexibilidad que ofrece este formato para personalizar tanto el ritmo como el enfoque de su estudio. Esta capacidad de autogestión se ha visto fortalecida por la naturaleza accesible y flexible del podcast, que les ha permitido adaptar el contenido a sus necesidades y circunstancias.

²⁵ <https://open.spotify.com/intl-es>

²⁶ <https://www.ivoox.com/>

²⁷ <https://moodle.uco.es/m2425/>

Asimismo, se ha observado un aumento considerable en la participación y motivación. La posibilidad de acceder a contenidos dinámicos y atractivos ha generado un mayor compromiso con el estudio del Derecho Romano, despertando un renovado interés por la materia. Este aumento en la implicación ha sido clave para crear un entorno de aprendizaje más activo y motivado.

El uso del podcast también ha facilitado el fomento del aprendizaje activo. La metodología empleada, centrada en la participación y reflexión, ha impulsado un enfoque educativo que va más allá de la mera recepción de información, alentando a los estudiantes a involucrarse más profundamente con los contenidos. Este tipo de aprendizaje, en línea con la metodología "*Lifelong Learning*", ha favorecido una comprensión más profunda y duradera de los temas tratados, permitiendo a los estudiantes relacionar los principios del Derecho Romano con contextos actuales y prácticos. Además, el desarrollo de competencias críticas y analíticas ha sido otro de los grandes logros del proyecto. A través del análisis y debate sobre el temario, los estudiantes han mejorado significativamente sus habilidades de pensamiento crítico y capacidad de enfoque analítico en el estudio jurídico, fortaleciendo su formación integral.

En lo que respecta al profesorado, la experiencia ha sido igualmente enriquecedora. La implementación del podcast ha facilitado la adopción de metodologías docentes innovadoras, impulsando el uso de nuevas tecnologías y recursos digitales. Estas herramientas han permitido una mayor interacción con el alumnado, mejorando la comunicación y el dinamismo en las sesiones lectivas. Además, el proceso de creación y gestión del podcast ha servido como una oportunidad para el desarrollo profesional continuo.

En cuanto a las metodologías y recursos, la integración de tecnologías educativas ha sido uno de los pilares más destacados del proyecto. El uso del podcast como herramienta didáctica ha permitido adaptarse con éxito a las nuevas dinámicas educativas digitales, promoviendo un enfoque de enseñanza más interactivo y participativo. La optimización de los recursos educativos ha sido también un logro clave, alcanzando una utilización más eficiente de los materiales de estudio. Los podcasts ofrecen un acceso más flexible y accesible a los contenidos, complementando de manera eficaz los métodos tradicionales de enseñanza. Esta combinación de formatos enriquece la experiencia de aprendizaje, proporcionando una mayor diversidad de recursos que han permitido a los estudiantes profundizar en el estudio del Derecho Romano de manera más autónoma.

La innovación en la presentación de contenidos ha sido otro de los puntos clave del proyecto. La estructura temática y modular de los podcasts ha permitido una exploración más dinámica y en profundidad de los contenidos, favoreciendo su actualización constante y la posibilidad de expansión.

Finalmente, en lo que respecta a los conocimientos adquiridos, el proyecto ha logrado una ampliación significativa en la comprensión del Derecho Romano, especialmente la temática administrativa y fiscal. Tanto estudiantes como profesores han podido profundizar en los contenidos, permitiendo comprender de mejor modo la influencia y relevancia del Derecho Romano en el contexto del sistema jurídico contemporáneo. Además, el proyecto ha promovido una perspectiva interdisciplinar, al vincular el Derecho Romano con otras disciplinas y áreas de conocimiento dentro de la Universidad, así como con la realidad jurídica y

social actual. Este enfoque ha favorecido una visión más global y crítica del papel del Derecho Romano en la configuración de los sistemas jurídicos modernos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA PENCO, T.; “Can Administrative Law be taught in English? A proposal for the Environmental Law course”, *Revista Docencia y Derecho*, n.º 21, 2023, pp. 2-13.
- AGUDO RUIZ, A.; *La enseñanza del derecho en Roma*, 1ª ed., Universidad de La Rioja, Reus, 1999.
- ALBURQUERQUE SACRISTÁN, J. M.; “La inmanencia del pensamiento de Séneca en el método educativo de la institución universitaria”, en ZAMORA MANZANO, J. L., PIQUER MARÍ, J. M., OBARRIO MORENO, J. A. Y BRAVO BOSH, M J.; *Reflexiones Sobre la Misión de la Universidad en el Siglo XXI*, Dykinson, 2021, pp. 23-42.
- FERNÁNDEZ DE BUJÁN, A.; *Derecho Público Romano*, 1ª ed., Madrid, Civitas, 1996.
- FERNÁNDEZ DE BUJÁN, A.; “Ser universitario”, en ZAMORA MANZANO, J. L., PIQUER MARÍ, J. M., OBARRIO MORENO, J. A. Y BRAVO BOSH, M J.; *Reflexiones Sobre la Misión de la Universidad en el Siglo XXI*, Dykinson, 2021, pp. 15-22.
- FERNÁNDEZ DE BUJÁN, A.; “De la actio popularis romana a la acción popular ex artículo 125 CE. Persecución de delitos públicos, delitos privados, y tutela del uso público de los bienes públicos, en FERNÁNDEZ DE BUJÁN, A. y ESCUTIA ROMERO, R.; *Hacia un derecho administrativo, fiscal y medioambiental romano IV: Volumen I derecho administrativo y derecho medioambiental*, Madrid, Dykinson, 2021, pp. 17-60.
- FERNÁNDEZ DE BUJÁN, A.; *Derecho Público Romano*, 26 ed., Madrid, Civitas, 2023.
- FERNÁNDEZ DE BUJÁN, A.; “Atenas y Roma como modelos de actividad financiera”, en *Revista General de Derecho Romano*, núm. 42, 2024.
- HÅKANSSON LINDQVIST, M., MOZELIUS, P., JALDEMAR, J., y CLEVELAND INNES, M.; “Higher Education Transformation towards Lifelong Learning in a Digital Era – a Scoping Literature Review,” *International Journal of Lifelong Education*, núm. 43, pp. 24–38.
- JIMÉNEZ SALCEDO, C. (2021); “El Defensor Universitario como factor clave en la buena gobernanza de las universidades españolas”, en ZAMORA MANZANO, J. L., PIQUER MARÍ, J. M., OBARRIO MORENO, J. A. Y BRAVO BOSH, M J.; *Reflexiones Sobre la Misión de la Universidad en el Siglo XXI*, Dykinson, 2021, pp. 131- 150.
- MALAVÉ OSUNA, B.; “La educación superior y estrategia 2025: Las universidades españolas en la encrucijada”, en ZAMORA MANZANO, J. L., PIQUER MARÍ, J. M., OBARRIO MORENO, J. A. Y BRAVO BOSH, M J.;

Reflexiones Sobre la Misión de la Universidad en el Siglo XXI, Dykinson, 2021, pp.267-280.

- SALAZAR REVUELTA, M.; “De la enseñanza superior a la enseñanza del derecho en el marco de la sociedad romana (S. III a.C. - S. VI d.C)”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 22, 2020, pp.11-37.
- Servicio de Innovación Educativa de la UPM; *Learning By Doing*, Madrid, Publicaciones Universidad Politécnica de Madrid, 2020.
- ZAMORA MANZANO, J. L.; “La modernización de la docencia por influencia de la sociedad de la información y de las nuevas tecnologías: e- learning y derecho romano”, *Revista General de Derecho Romano*, núm. 10, 2008.
- ZAMORA MANZANO, J. L.; “La enseñanza en el siglo XXI: Una reflexión sobre las metodologías en la universidad”, en ZAMORA MANZANO, J. L., PIQUER MARÍ, J. M., OBARRIO MORENO, J. A. Y BRAVO BOSH, M J.; *Reflexiones Sobre la Misión de la Universidad en el Siglo XXI*, Dykinson, 2021, pp. 281-291.
- ZAMORA MANZANO, J. L y ORTEGA GONZÁLEZ, T.; *Innovación en la enseñanza del derecho romano con las TIC del siglo XXI*, 1ª ed., Madrid, Dykinson, 2022.

INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO ADMINISTRATIVO: UNA PROPUESTA INSPIRADA EN LOS *ESCAPE ROOM*¹

RUIZ MAGAÑA, Inmaculada
Profesora Sustituta de Derecho Administrativo
Universidad de Jaén
irmagana@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0002-2466-7235>

Cómo citar/Citation

Ruiz Magaña, Inmaculada (2024).
Innovación docente en derecho administrativo: una propuesta inspirada en los escape room.
Docencia y Derecho, n.º 24, págs.246-258.

RESUMEN:

Desde hace años se viene promoviendo la innovación en la docencia universitaria con el objetivo de hacer el aprendizaje más interactivo y participativo. En este marco, se plantea una actividad de gamificación basada en los *escape rooms*. La propuesta, diseñada para los alumnos que cursen la asignatura de Derecho Administrativo, recrea un escenario en el que los estudiantes asumen el rol de miembros de un prestigioso despacho de abogados y tienen como misión resolver varias cuestiones jurídicas en un tiempo limitado. De este modo, no solo pondrán a prueba sus conocimientos teóricos en un entorno práctico y dinámico, sino que se enfrentarán a situaciones similares a las que podrían experimentar en el ejercicio profesional. A través de esta actividad se busca enriquecer el proceso de aprendizaje combinando el estudio del contenido de la asignatura y su aplicación práctica con la diversión, fomentando la mejora de competencias como la gestión de información jurídica, la comprensión lectora, la contextualización de conceptos jurídico-administrativos o el trabajo en equipo.

PALABRAS CLAVE: Derecho administrativo, gamificación, *escape room*.

¹ La realización de este trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación «La sostenibilidad y la digitalización en el turismo rural: una propuesta clave para dinamizar la provincia de Jaén», del que soy Investigadora Principal, que cuenta con la financiación del Instituto de Estudios Giennenses. También responde al Proyecto I+D+i del Plan Nacional con ref. PID2022-141071OB-C22), del que es Investigadora Principal la Prof. Eloísa Carbonell Porras, ambos integrados en el Grupo PAIDI SEJ-630: «Administración Pública y Ciudadanos: régimen jurídico» (APCI).

TEACHING INNOVATION IN ADMINISTRATIVE LAW: A PROPOSAL INSPIRED BY ESCAPE ROOMS

ABSTRACT:

For years, the promotion of innovation in university teaching has aimed to make learning more interactive and participatory. Within this framework, a gamification activity based on escape rooms is proposed. Designed for students enrolled in the Administrative Law course, the activity simulates a scenario where participants take on the role of members of a prestigious law firm and are tasked with resolving several legal issues within a limited timeframe.

This approach not only allows students to test their theoretical knowledge in a practical and dynamic setting but also exposes them to situations similar to those they may encounter in their professional practice. The activity seeks to enrich the learning process by combining the study of course content with its practical application in an engaging and enjoyable way. Moreover, it fosters the development of key competencies such as legal information management, reading comprehension, the contextualization of administrative law concepts, and teamwork.

KEYWORDS: Administrative law, gamification, escape room.

Fecha de recepción: -19-12-2024

Fecha de aceptación: 20-12-2024

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN. 2. OBJETIVOS PERSEGUIDOS. 3. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD. 4. CONCLUSIONES. 5. BIBLIOGRAFÍA. 6. ANEXOS.

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, en el ámbito de la docencia, la labor del profesor universitario se ha centrado en la impartición de clases magistrales. Estas constituían el principal método de enseñanza utilizado en los siglos XI y XII en las primeras universidades europeas, como la de Bolonia, Oxford o París². Con el tiempo, este modelo educativo se fue consolidando, sin embargo, a medida que avanzaba el siglo XIX, comenzaron a surgir críticas, que sostenían que suponía limitaciones en términos de interacción y participación activa de los estudiantes, y, paralelamente, propuestas metodológicas alternativas, que reclamaban una mayor implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje³.

En este cambio de planteamiento ha influido, sin duda, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que defiende que la formación universitaria se oriente hacia la adquisición de competencias y el fomento de un aprendizaje autónomo y participativo. Así lo subrayan documentos como la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente que ha sido actualizada en 2018 por otra Recomendación del Consejo, que tiene un título similar a la anterior⁴. Esta insiste en la importancia

² La evolución y consolidación del método magistral en las universidades medievales ha sido ampliamente estudiado por historiadores de la educación. Entre estos se encuentran HASKINS, C.H. (1923), que publicó *The Rise of Universities*, Cornell University Press, Estados Unidos; VERGER, J. (1973), autor de *Les Universités au Moyen Âge*, Presses Universitaires de France, Francia; y RASHDALL, H. (1985), conocido por *The Universities of Europe in the Middle Ages*, Clarendon Press, Reino Unido.

³ Entre los exponentes de este movimiento, que cuestionaba la clase magistral tradicional y proponía modelos de educación más centrados en el estudiante, se encuentra el pedagogo DEWEY, J. (1916), conocido por la obra *Democracy and Education*, The Macmillan Company, Nueva York.

⁴ La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente está publicada en el DOUE, L 394/10, de 30 de diciembre de 2006 y la Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente en el DOUE, C 189/1, de 4 de junio de 2018. Como es sabido, aunque la Unión Europea no posee competencias exclusivas en materia de

de utilizar métodos de enseñanza que motiven a los estudiantes a desarrollar estas competencias, promoviendo enfoques pedagógicos innovadores.

Las metodologías alternativas propuestas son de lo más diversas y van desde la clase invertida (en inglés, *flipped classroom*), que invierte el orden de una clase convencional haciendo que el alumno estudie por sí mismo los conceptos teóricos y el tiempo de clase se utilice para realizar actividades como prácticas o debates...; las simulaciones de juicios (*moot court*); las clínicas jurídicas; hasta la dinámica de juegos o gamificación, entre otras.

En este trabajo se propone una actividad que se encuadra dentro de la dinámica de juegos. De ahí que resulte oportuno traer a colación una definición de gamificación propuesta por académicos. Una de las más extendidas es la proporcionada por WERBACH y HUNTER en la obra *For the win: how game thinking can revolutionize your business*, que la presenta como «el uso de elementos de juegos y técnicas de diseño de juegos en contextos que no son de juegos»⁵. Esta noción puede completarse con esta otra: «la gamificación es la aplicación de recursos de los juegos (...) en contextos no lúdicos para modificar comportamientos de los individuos mediante acciones sobre su motivación»⁶. De acuerdo con lo anterior, en el ámbito de la enseñanza superior, puede decirse que la gamificación consiste en el uso de dinámicas propias de juegos que se aplican en contextos educativos no lúdicos, fomentando la motivación de los estudiantes a través de experiencias que responden al objetivo de mejorar el aprendizaje.

En este contexto, los *escape rooms* se han popularizado en los últimos años convirtiéndose en una de las actividades de ocio más populares y dinámicas. Su éxito y su innovador formato, que combina la resolución de enigmas con la presión del tiempo, sugiere que puede trascender más allá del entretenimiento convirtiéndose en una herramienta trasladable al campo del Derecho Administrativo. Además, diversos estudios han demostrado que el uso de los *escape rooms* en el ámbito universitario puede tener un impacto significativo en el aprendizaje y la motivación del alumnado⁷.

educación, desempeña un papel de apoyo y coordinación en las actuaciones de los Estados miembros.

⁵ WERBACH, K. y HUNTER, D. (2012), *For the win: how game thinking can revolutionize your business*, Wharton Digital Press, Pensilvania (Estados Unidos), p. 20. En este libro los autores sostienen que los juegos pueden aplicarse para aumentar la motivación y el compromiso en distintos contextos, entre los que se encuentra el académico.

⁶ TEIXES, F. (2014), *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*, Editorial UOC, Barcelona.

⁷ En este sentido, PÉREZ VÁZQUEZ, E., GILABERT CERDÁ, A. y LLEDÓ CARRERES, A. (2019), «Gamificación en la educación universitaria: El uso del escape room como estrategia de aprendizaje», en ROIG-VILA, R. (ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*, Octaedro, Barcelona, p. 660 y ss.; y SIERRA, M.C., y FERNÁNDEZ, M.R. (2019), «Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de escape room en educación superior», en *Revista de estudios y experiencias en educación*, n. 36, p. 105 y ss. y RAMÍREZ QUESADA, C. B. y DE JESÚS VILLA, P. (2023), «Revisión sistemática de la eficacia del escape room educativo como metodología universitaria para

El formato de este pasatiempo ha sido utilizado para diseñar la actividad llamada «Escape jurídico: Santo Reino», dirigida a los alumnos que cursen la asignatura de Derecho Administrativo, aunque se han introducido adaptaciones. A diferencia de los *escape rooms*, en los que el objetivo principal es escapar de una habitación resolviendo misterios, en esta iniciativa los estudiantes deben no solo «salir» del aula inicial, sino también encontrar la llave que les permita acceder a una segunda aula, donde deberán completar una misión final. En esta dinámica, los alumnos se convierten en los miembros del equipo de confianza del director de un prestigioso despacho de abogados, «Lex Oro verde», que les confía resolver de forma fundamentada un total de seis expedientes –que son, en realidad, seis cuestiones– en un tiempo récord. De lo contrario se perderá la reputación y prestigio del bufete. De este modo, el alumnado pondrá a prueba sus habilidades y conocimientos sobre la asignatura de Derecho Administrativo en un entorno de presión marcado por la necesidad de proporcionar unas respuestas precisas en un tiempo limitado.

Esta actividad está pensada para asignaturas con un número reducido de estudiantes matriculados, que no supere los 35-40 participantes, para garantizar una adecuada gestión. Asimismo, se ha previsto que se realice de forma presencial permitiendo la interacción directa entre los estudiantes⁸. Para dinamizar su desarrollo, se propone utilizar dos espacios diferenciados, aunque, de ser necesario, podría adaptarse para llevarse a cabo en un único espacio.

2. OBJETIVOS PERSEGUIDOS

El objetivo general de esta propuesta es mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado de la asignatura de Derecho Administrativo de forma práctica e interactiva. Se busca no solo enriquecer la experiencia educativa, sino alcanzar una serie de objetivos específicos que potencien la implicación y el desarrollo de capacidades.

Entre los objetivos específicos destacan la motivación de los estudiantes y el incremento de su interés por los contenidos de la asignatura logrando una mayor atención en las clases teóricas y fomentando la constancia en el estudio. Además de amenizar las sesiones en el aula, se persigue promover la creación de redes de colaboración de estudiantes, fortalecer el trabajo en equipo y favorecer el intercambio de ideas.

incrementar la motivación y el aprendizaje», en *Revista internacional para la calidad educativa*, n. 4, p. 160 y ss.

⁸ Existen algunos trabajos que proponen la realización de *escape rooms* como herramienta pedagógica en el ámbito del Derecho, aunque desarrollados de forma virtual. Entre estos se encuentran ZAMORA MANZANO, J.L. y ORTEGA GONZÁLEZ, T. Y., (2021), «Gamificando el aula online en derecho», en AAVV, *Tecnología y educación en tiempos de cambio*, Universidad de Málaga, UMA Editorial, 2021, p. 592 y ss.

La puesta en práctica de la experiencia brinda a los alumnos la oportunidad de mejorar en ciertas competencias como la localización y gestión de la información jurídica, la comprensión lectora, la contextualización de figuras e instituciones jurídico-administrativas, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Asimismo, al recrear situaciones similares a las que se podrían enfrentar en despachos de abogados o tribunales, se favorece la capacidad para resolver cuestiones bajo presión. Simultáneamente, la exigencia de resolver los casos en el menor tiempo posible requiere tener habilidad para adoptar decisiones rápidas, así como gestionar eficazmente el tiempo. Por otro lado, el requisito de justificar las respuestas implica un trabajo de preparación previo, permite que los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios de antemano. Esta preparación fomenta su capacidad para transmitir ideas de manera clara y precisa.

3. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

A. Constitución de equipos y nombramiento de un portavoz

En primer lugar, el alumnado se dividirá en equipos de no más de seis integrantes cada uno. Cada uno de estos grupos nombrará un portavoz que será el encargado de transmitir al profesor la solución propuesta para cada uno de los supuestos.

B. Presentación de la actividad

La experiencia se llevará a cabo en dos espacios diferenciados: el aula, que servirá como punto de partida, y la sala de juicios simulados de la Universidad de Jaén, un espacio que añade realismo a la actividad.

El equipo deberá presentarse en el aula, donde será recibido por el profesor, que le dará la bienvenida y le entregará las instrucciones (véase el Anexo I. «Escape jurídico. Misión Santo Reino»). Estas incluirán tanto las reglas del juego como la misión específica que deberán cumplir. En este momento los alumnos serán informados sobre los recursos permitidos, que son únicamente materiales impresos, como códigos de legislación, manuales de Derecho Administrativo... De igual modo, se les recordará que está prohibido el uso de dispositivos electrónicos, ya que se busca poner a prueba sus conocimientos y su capacidad de aplicarlos sin apoyo tecnológico.

Finalmente, se explicarán los criterios que se emplearán para seleccionar al equipo ganador. Para garantizar una evaluación justa, cada grupo será puntuado sobre un total de 30 puntos de acuerdo con los criterios siguientes:

- a. Tiempo total de resolución (10 puntos). Se registrará el tiempo desde el inicio de la actividad en el aula hasta que se complete correctamente la

última cuestión en la sala de juicios simulada. O sea, este factor evalúa la rapidez con la que el equipo logra resolver los expedientes.

- b. Calidad de las respuestas (10 puntos). Aunque el tiempo es un factor relevante, se dará un peso significativo a la precisión de las respuestas. Se valorará especialmente la calidad de la argumentación jurídica y la capacidad de aplicar los conocimientos teóricos al caso práctico.
- c. Trabajo en equipo (10 puntos). La dinámica interna de cada grupo será observada atentamente. Se evaluará cómo distribuyen las tareas, la efectividad en la comunicación de ideas y la habilidad para tomar decisiones de manera colaborativa. Este criterio busca fomentar habilidades interpersonales y organizativas, que son esenciales en la mayoría de los ámbitos profesionales.

Expuestas las reglas, se dará comienzo oficial a la actividad, empezando a contar los 60 minutos de los que dispone cada equipo para superar la prueba. El hecho de que se proponga esta concreta duración responde a que, de este modo, se ajustaría a la duración habitual de una clase.

C. Resolución de los expedientes

El ejercicio se desarrolla en dos fases diferenciadas.

En la primera etapa, tras la presentación, los estudiantes recibirán en el aula un sobre con los tres primeros interrogantes relacionados con los casos planteados (véase el Anexo II. «Expedientes 1, 2 y 3»). El equipo debe trabajar conjuntamente para analizar y resolver cada cuestión, plasmando por escrito las ideas clave en que sustenten sus respuestas. Una vez completado este paso, el portavoz del equipo será el encargado de comunicar las respuestas al profesor, que las evaluará en tiempo real. Si las soluciones son correctas, el profesor les entregará una llave que les permitirá acceder a la sala de juicios, ubicada en un edificio diferente. Para llegar a esta nueva ubicación, los participantes deberán atravesar el campus con rapidez, procurando no perder tiempo. Este traslado no solo añade dinamismo al ejercicio, sino que incorpora un componente lúdico que incrementa la emoción y la diversión.

En una segunda fase, tras llegar a la sala de juicios y utilizar la llave para abrir la puerta, encontrarán a otro profesor que indicará al equipo que deben buscar en la estancia un segundo sobre que contiene los tres últimos expedientes (véase el Anexo III. «Expedientes 4, 5 y 6»). Localizados estos, se procederá a resolver las cuestiones siguiendo el mismo procedimiento que en la fase anterior. El portavoz presentará las respuestas al nuevo profesor, que se pronunciará sobre si son acertadas. Este también registrará el tiempo transcurrido desde que inició la actividad.

D. Evaluación y nombramiento del equipo ganador

Atendiendo a los criterios de evaluación expuestos –tiempo de resolución, calidad de las respuestas y forma de trabajo en equipo–, los dos profesores puntuaran a cada equipo sobre un total de 30 puntos. Una vez que todos los grupos hayan completado el desafío, se realizará una comparativa de las puntuaciones obtenidas que permitirá identificar el equipo ganador.

E. Comentario y retroalimentación grupal

Por último, se llevará a cabo una sesión de retroalimentación en la que el alumnado tendrá la oportunidad de exponer las respuestas a los casos planteados y reflexionar sobre su experiencia durante el ejercicio. Este espacio también permitirá a los estudiantes compartir las estrategias que consideraron más efectivas. Por su parte, el profesor destacará los aciertos y errores cometidos por los equipos. De igual forma, hará hincapié en los conceptos fundamentales de Derecho administrativo aplicados en la actividad e identificará las áreas de mejora relativas tanto a la materia de la asignatura como a las habilidades o competencias.

4. CONCLUSIÓN

La actividad propuesta busca combinar el aprendizaje teórico del Derecho Administrativo con un enfoque práctico orientado a desarrollar competencias fundamentales para el desempeño profesional de un jurista. Aunque no ha sido aún implementada, se presenta como una herramienta pedagógica innovadora que tiene potencial para enriquecer significativamente la experiencia del alumnado. Como aspecto positivo de la experiencia cabe destacar que pretende incentivar al alumnado a estudiar y dominar los contenidos de la asignatura, motivados por el desafío de ganar al resto de equipos. Más allá de la competitividad y de la consolidación de conocimientos, se pone a prueba habilidades como la argumentación jurídica, la gestión del tiempo y el trabajo en equipo, reflejando así la realidad del ejercicio profesional, donde los abogados deben actuar de manera eficaz y oportuna.

5. BIBLIOGRAFÍA

-DEWEY, J.; *Democracy and Education*, The Macmillan Company, Nueva York, 1916.

-HASKINS, C.H.; *The Rise of Universities*", Cornell University Press, Estados Unidos, 1923.

-PÉREZ VÁZQUEZ, E., GILABERT CERDÁ, A. y LLEDÓ CARRERES, A.; «Gamificación en la educación universitaria: El uso del escape room como estrategia de aprendizaje», en ROIG-VILA, R. (ed.); *Investigación e innovación en*

la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas, Octaedro, Barcelona, 2019, pp. 660-668.

-RAMÍREZ QUESADA, C. B. y DE JESÚS VILLA, P.; «Revisión sistemática de la eficacia del escape room educativo como metodología universitaria para incrementar la motivación y el aprendizaje», *Revista internacional para la calidad educativa*, n. 4, 2023, pp. 160–189.

-RASHDALL, H.; *The Universities of Europe in the Middle Ages*, Clarendon Press, Reino Unido, 1985.

-SIERRA, M.C., y FERNÁNDEZ, M.R.; «Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de escape room en educación superior», *Revista de estudios y experiencias en educación*, n. 36, 2019, pp. 105-115.

-TEIXES, F.; *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*, Editorial UOC, Barcelona, 2014.

-VERGER, J.; *Les Universités au Moyen Âge*, Presses Universitaires de France, Francia, 1973.

-WERBACH, K. y HUNTER, D.; *For the win: how game thinking can revolutionize your business*, Wharton Digital Press, Pensilvania (Estados Unidos), 2012.

-ZAMORA MANZANO, J.L. y ORTEGA GONZÁLEZ, T. Y.; «Gamificando el aula online en derecho», en AAVV, *Tecnología y educación en tiempos de cambio*, Universidad de Málaga, UMA Editorial, 2021, págs. 592-601.

6. ANEXOS

Anexo I. «Escape jurídico. Misión Santo Reino»

Escape jurídico: Misión Santo Reino

¡Bienvenidos, estimados miembros del equipo de confianza del prestigioso despacho «Lex Oro verde»! Les consideramos los abogados más prometedores del bufete y por este motivo su habilidad, rapidez y conocimientos serán puestos a prueba en una misión crucial: salvar el prestigio y la fama del despacho.

El Director del Departamento de Derecho Administrativo ha confiado en ustedes para resolver en tiempo récord una serie de casos. La competencia y los medios acechan, y un error podría hundir la reputación que el despacho ha construido durante años.

Misión

Resolver de forma precisa seis expedientes en el menor tiempo posible y demostrar que Lex Oro verde sigue siendo el bufete más brillante de Jaén.

Normas y recursos

1. Prohibido el uso de dispositivos móviles, pues se busca poner a prueba sus habilidades y conocimientos sin la ayuda de tecnología externa.
2. Recursos permitidos: códigos de legislación y manuales de derecho administrativo.

Tiempo límite

Disponen de 60 minutos para completar todos los casos. ¡La precisión y la agilidad mental son esenciales!

Instrucciones

Fase 1: Resuelvan correctamente tres expedientes para obtener la llave que les dará acceso a la sala de juicios.

Fase 2: En la sala de juicios, encuentren el sobre con los 3 expedientes restantes y resuélvanlos para completar la misión.

Si logran resolver satisfactoriamente todos los expedientes, se consagrarán como el equipo más brillante de Lex Oro verde. Su éxito no solo salvará la reputación del despacho, sino que los consolidará como los abogados más prometedores de Jaén.

Recuerden:

- Analicen cada caso cuidadosamente y no dejen que la presión los venza.
- Trabajen en equipo, argumenten sus decisiones y usen todos sus conocimientos para superar cada reto.
- Solo el equipo más rápido podrá escapar a tiempo y mantener en alto el nombre del despacho.

¡Buena suerte, equipo! ¡El prestigio de Lex Oro Verde está en sus manos!

¡El tiempo empieza ahora!

Anexo II. «Expedientes 1, 2 y 3»

Expediente 1: «La Ordenanza ambigua»

Supuesto:

El Ayuntamiento de Jaén ha aprobado una ordenanza que sanciona conductas como «actitudes irrespetuosas» o «uso inadecuado de espacios», usando términos vagos y sin definir claramente las infracciones. La Sra. Martínez, sancionada por «actitud irrespetuosa», recurre al despacho para saber si esta indefinición es legal.

Pregunta:

¿Pueden definirse las infracciones administrativas empleando conceptos jurídicos indeterminados?

Expediente 2: «Cuestión de responsabilidad»

Supuesto:

Durante unas obras públicas realizadas por un contratista del Ayuntamiento de Jaén varios vecinos sufren daños en sus propiedades. Desconcertados, los afectados se preguntan quién debe asumir la responsabilidad por los daños y acuden al despacho en busca de respuestas.

Pregunta:

¿Quién responde de los daños causados por los contratistas de la Administración?

Expediente 3: «La respuesta esperada»

Supuesto:

El Sr. Rodríguez ha presentado una declaración responsable para abrir un pequeño negocio en Jaén. Han pasado semanas y aún no ha recibido respuesta de la Administración sobre su solicitud. Preocupado por los plazos y las consecuencias de la falta de respuesta, acude al despacho para saber cuánto tiempo tiene la Administración para pronunciarse.

Pregunta:

¿Qué plazo tiene la Administración para pronunciarse sobre una comunicación previa o declaración responsable presentada por un ciudadano?

Anexo III. «Expedientes 4, 5 y 6»

Expediente 4: «La Sanción dudosa»

Supuesto:

La Sra. Pérez ha recibido una multa por incumplir una normativa local, mientras que su vecino ha recibido una orden de cierre temporal de su negocio por motivos de seguridad. Ambos se sienten confundidos sobre la naturaleza de estas decisiones y acuden al despacho para entender las diferencias entre estos actos administrativos.

Pregunta:

¿Qué diferencia una sanción administrativa de otros actos administrativos restrictivos para los ciudadanos?

Expediente 5: «La doble subvención»

Supuesto:

La Sra. López ha recibido dos subvenciones distintas de la Administración para financiar actividades culturales. Ella planea usar ambos importes para la misma actividad, pero tiene dudas sobre la legalidad de esta decisión y consulta al despacho para asegurarse de que no incumple la normativa.

Pregunta:

¿Sería lícito que una persona fuese beneficiaria de dos tipos de subvenciones y destinase sus importes a la realización de la misma actividad?

Expediente 6: «La concesión modificada»

Supuesto:

El Ayuntamiento de Jaén ha decidido que el servicio de tranvía se preste bajo un contrato de servicio público. Tras el oportuno procedimiento se determinó que la empresa concesionaria fuese Ecovela S.A. Pocos meses después, el Ayuntamiento comunicó a la empresa que consideraba necesario realizar cambios en la prestación del servicio, pero esta se muestra reticente. Ante esta situación, Ecovela S.A. recurre al despacho para consultar cómo debería proceder.

Pregunta:

¿Puede la Administración titular del servicio imponer la realización de cambios en la prestación de dicho servicio?

METODOLOGÍA PARTICIPATIVA DE ELABORACIÓN DE MATERIALES AUDIOVISUALES DE CONTENIDO JURÍDICO CON ESTUDIANTES DE TITULACIONES UNIVERSITARIAS Y PREUNIVERSITARIAS

SALGADO PONTÓN, Sofía

Becaria de iniciación a la docencia y la investigación (BIDI)

Universitat Rovira i Virgili

sofia.salgado@estudiants.urv.cat

GAMALLO CARBALLUDE, Paula

Contratada predoctoral Xunta de Galicia

Universidad de Vigo

paula.gamallo@uvigo.gal

BUSTILLO BOLADO, Roberto O.

Catedrático de Derecho Administrativo

Universidad de Vigo

rbustillo@uvigo.gal

Cómo citar/Citation

Salgado Pontón, Sofía; Gamallo Carballude, Paula y Bustillo Bolado, Roberto O. (2024).
*Metodología participativa de elaboración de materiales audiovisuales de contenido
jurídico con estudiantes de titulaciones universitarias y preuniversitarias*
Docencia y Derecho, n.º 24, págs. 259-267.

RESUMEN:

Este trabajo presenta una experiencia docente transversal o inespecífica que tiene por objeto la preparación y grabación de contenidos audiovisuales de temática jurídica protagonizados por profesorado y estudiantado universitario o preuniversitario. A través de esta metodología activa, el alumnado de disciplinas jurídicas puede consolidar contenidos y profundizar en las materias objeto de aprendizaje a la vez que transfiere conocimientos a sectores de la sociedad externos a la universidad.

PALABRAS CLAVE: clase invertida, divulgación, materiales audiovisuales.

PARTICIPATORY METHODOLOGY FOR THE CREATION OF AUDIOVISUAL RESOURCES ON LEGAL CONTENT WITH UNIVERSITY OR PRE-UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT:

This paper presents a cross-disciplinary teaching experience aimed at the preparation and recording of audiovisual content on legal topics, featuring university and pre-university students alongside faculty members. Through this active methodology, students in legal disciplines can consolidate their knowledge and delve deeper into the subjects of study while simultaneously transferring their understanding to sectors of society outside the university.

KEYWORDS: audiovisual resources, flipped classroom, outreach.

Fecha de recepción: 30-11-2024

Fecha de aceptación: 20-12-2024

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN. 2. PREPARACIÓN Y GRABACIÓN DE MATERIALES AUDIOVISUALES DE TEMÁTICA JURÍDICA CON ESTUDIANTES DE TITULACIONES UNIVERSITARIAS. 2.1. Fase 1. Preparación y selección del tema. 2.2. Fase 2. Grabación de la entrevista y montaje del producto audiovisual. **3. PREPARACIÓN Y GRABACIÓN DE MATERIALES AUDIOVISUALES DE TEMÁTICA JURÍDICA CON ESTUDIANTES DE TITULACIONES PREUNIVERSITARIAS.** 3.1. Fase 1. Preparación y selección del tema. 3.2. Fase 2. Toma de contacto con los estudiantes preuniversitarios entrevistadores. 3.3. Fase 3. Grabación de la entrevista y montaje del producto audiovisual. **4. CONSIDERACIONES FINALES. 5. BIBLIOGRAFÍA CITADA.**

1. INTRODUCCIÓN¹

Todavía en el marco de la transición al Espacio Europeo de Educación Superior, explicaba Eduardo Gamero Casado que, sin renunciar a fórmulas docentes tradicionales, “surge la imperiosa necesidad de crear nuevas herramientas docentes que contribuyan a hacer del estudiante un profesional autónomo, capaz de adquirir por sí mismo nuevos conocimientos y de adaptarse a un mundo en continua transformación” (Gamero, 2008, 29).

El punto de partida de esta experiencia docente es esa necesidad que explica Eduardo Gamero junto con la convicción de que “el buen uso de los contenidos audiovisuales potencia y refuerza las posibilidades de aprendizaje” (Taborda-Hernández, 2022: 126; García, 2022: 1-13). Por ello, una de las labores relevantes que el profesorado universitario debe afrontar “es el de que todas esas experiencias en las que se desarrollan, extienden y difunden nuevas formas de producción, comunicación y adquisición de conocimiento [...] tengan una traducción a nivel educativo” (Anguita/de la Iglesia/García, 2018: 30).

Fieles a tales planteamientos, en este trabajo presentamos el resultado de dos experiencias de metodología docente y divulgación jurídica realizadas en los primeros meses de 2024: a) preparación y grabación de materiales audiovisuales de temática jurídica con estudiantes universitarios, y b) preparación y grabación de materiales audiovisuales de temática jurídica con estudiantes preuniversitarios.

Si bien existen diferencias metodológicas entre estas dos modalidades de la experiencia docente —debidas, fundamentalmente, al grado de madurez y conocimiento previo del alumnado que participan en su elaboración y del público

¹ Este artículo es el resultado de la ampliación y adaptación de una actividad metodológica docente presentada por los autores en las *III Jornadas de Metodología e Innovación docente* de la Asociación de Profesoras/es de Derecho Administrativo celebradas en Córdoba el 26 de septiembre de 2024.

al que se dirigen los audiovisuales— ambas actividades comparten una estructura y finalidad comunes, lo que justifica su tratamiento conjunto en esta contribución.

Por ello, se expondrá en primer lugar la metodología de preparación de materiales audiovisuales realizados por estudiantes universitarios. Esta actividad tiene un componente formativo para todos los estudiantes que participan en ella y una finalidad formativa-divulgativa en función del público al que va destinado el producto audiovisual resultante de la experiencia (formativa, en caso de que los destinatarios principales sean estudiantes de disciplinas jurídicas, y divulgativa, en caso de que el material se dirija a sectores sociales externos a la universidad).

A continuación, se señalarán las variaciones que es necesario introducir en el proceso de elaboración de los materiales en caso de que estos se elaboren con o se dirijan a alumnado preuniversitario.

Debe ponerse de manifiesto, por último, que la omnipresencia de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) facilita que esta experiencia pueda realizarse sin necesidad de apoyo técnico externo o presupuesto adicional, sino simplemente con la ayuda de los dispositivos móviles del propio estudiantado, lo cual puede ser metodológicamente un incentivo para los participantes y un objetivo a valorar. No obstante, si se prima entre los objetivos la obtención de un óptimo resultado artístico/técnico en la grabación y el montaje de la entrevista, también podría ser recomendable el auxilio de profesionales con un más elevado nivel de conocimientos en el uso de tecnología audiovisual. Asimismo, la presencia de un profesional de la educación o de la comunicación en el papel de “facilitador” puede resultar de ayuda en caso de que la actividad con estudiantes preuniversitarios tenga como protagonista a alumnado de edad temprana.

2. PREPARACIÓN Y GRABACIÓN DE MATERIALES AUDIOVISUALES DE TEMÁTICA JURÍDICA CON ESTUDIANTES DE TITULACIONES UNIVERSITARIAS

El objetivo de la actividad es la preparación y grabación de una entrevista protagonizada por estudiantes universitarios o por estudiantes universitarios y personal docente e investigador (PDI) especializado sobre un tema jurídico. El PDI participante podrá simplemente orientar a los estudiantes en la preparación de la entrevista, siendo estos quienes la protagonicen de forma exclusiva, o asumir también el papel de entrevistado o de entrevistador.

Para ejemplificar el desarrollo de esta metodología se empleará como modelo el vídeo “[La igualdad de género y la regulación y gestión administrativa del paisaje urbano](#)” (Bustillo Bolado, Roberto O.; Gamallo Carballude, Paula; Salgado Pontón, Sofía, 2024) incluido en la serie de materiales divulgativos “Vídeos sobre igualdad. Facultad de Derecho. Campus de Ourense” de la Universidad de Vigo.

2.1. Fase 1. Preparación y selección del tema

El alumnado, orientado por el PDI, debe seleccionar el tema sobre el que versará la entrevista y los aspectos que se desean abordar en el vídeo, construyendo un guion con las preguntas y respuestas que se realizarán.

Debe tenerse en cuenta que, aunque tanto quienes protagonizan la entrevista (estudiantes universitarios y PDI) como su público potencial (otros estudiantes universitarios) son personas con conocimientos jurídicos, es aconsejable iniciar la entrevista con una breve explicación general del tema que más adelante se va a abordar en alguno o algunos de sus aspectos específicos. Una vez realizada esta aproximación inicial al tema a tratar, las preguntas y respuestas deben ir profundizando en aspectos más concretos de la materia².

2.2. Fase 2. Grabación de la entrevista y montaje del producto audiovisual

El resultado de esta fase debe ser la producción de un vídeo con formato de entrevista en que exista una interacción fluida entre estudiantes y PDI sea cual sea el papel, entrevistar o ser entrevistados, que les corresponda. Una vez realizada la grabación, se procederá al montaje final del vídeo, que podrá realizarse por los propios participantes en la actividad o por personas externas³.

Durante la grabación debe perseguirse la naturalidad en la expresión. Por ello, en caso de que la participación del profesorado se circunscriba a la fase 1 (preparación) y las personas entrevistadas sean estudiantes, es importante que estos conozcan el tema sobre el que versa el vídeo y sean capaces de explicar los contenidos sin repetir de memoria el guion sobre el que se ha construido la entrevista.

Asimismo, para ilustrar mejor determinados contenidos, es recomendable intercalar algunas imágenes en el montaje final del vídeo con una finalidad comunicativa. Estos recursos complementarios pueden consistir, entre otras posibilidades, en fotografías que concreten y ejemplifiquen visualmente ideas o conceptos abstractos que van siendo expuestos por los entrevistados (con lo que se aclara o da más fuerza al mensaje)⁴, o en la reproducción literal de artículos o fragmentos de sentencias citados (lo que puede facilitar el seguimiento del discurso)⁵.

3. PREPARACIÓN Y GRABACIÓN DE MATERIALES AUDIOVISUALES DE TEMÁTICA JURÍDICA CON ESTUDIANTES DE TITULACIONES PREUNIVERSITARIAS

El objetivo de esta modalidad es la preparación y grabación de una entrevista protagonizada por alumnado preuniversitario y estudiantes universitarios y/o PDI especializado sobre un tema jurídico. El profesorado participante podrá simplemente orientar a los estudiantes universitarios en la preparación de la

² Por ejemplo, en el vídeo “La igualdad de género y la regulación y gestión administrativa del paisaje urbano” antes citado, que se empleará como ejemplo del desarrollo de esta metodología, la pregunta inicial es “¿qué es el paisaje urbano?” (min. 00:00:12).

³ El montaje del vídeo ejemplificativo fue realizado por técnicos de UvigoTV.

⁴ En el vídeo “La igualdad de género y la regulación y gestión administrativa del paisaje urbano” se emplea la imagen de una zona urbana mal iluminada (min. 00:02:18) y de una valla publicitaria con mensajes sexistas (min. 00:03:28) para exponer la vinculación entre igualdad de género y paisaje urbano.

⁵ En el vídeo empleado como ejemplo se reproducen los artículos 9.2 y 14 de la Constitución Española de 1978 (min. 00:04:11).

entrevista o asumir el papel de entrevistado, mientras que los estudiantes preuniversitarios asumirán el rol de entrevistadores.

Para ejemplificar el desarrollo de esta metodología se empleará como modelo el vídeo “¿De quién es el agua?” (Bustillo Bolado, Roberto O.; Salgado Pontón, Sofia, 2024) realizado en el marco del Plan anual de actividades de la UCC+I 23-24 “Ciencia de Ida e Volta”, con el apoyo de la FECYT.

3.1. Fase 1. Preparación y selección del tema

El estudiantado universitario o el PDI que vaya a participar como entrevistado debe seleccionar el tema a tratar y los contenidos que se abordarán en el vídeo. Para ello, debe tomarse en consideración la edad y formación de los alumnos preuniversitarios, decidiendo qué concretos aspectos de la materia seleccionada les pueden resultar más comprensibles e interesantes: no debe enfocarse de igual manera la participación de estudiantes de los últimos niveles de la Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato que la de alumnado de Primaria, pues estos últimos cuentan con menor experiencia vital, con diferente tipo de intereses e inquietudes, y con un rango de vocabulario y una capacidad de pensamiento abstracto menos desarrollados⁶.

Una vez seleccionados los contenidos a exponer, se realizará un guion con las preguntas y respuestas, y se entregará a los estudiantes entrevistadores una copia en la que únicamente figuren las preguntas que deben realizar durante la entrevista. De esta forma, los entrevistadores (estudiantes preuniversitarios) desconocen previamente el contenido de las intervenciones de las personas entrevistadas, quienes, a su vez, podrán realizarles a los entrevistadores preguntas o interpelaciones con el objetivo de dinamizar la actividad e incrementar su rol activo.

En cuanto al contenido del guion, puede resultar de utilidad que la primera intervención de los entrevistados verse sobre aspectos no jurídicos, sino históricos/culturales, para captar la atención del alumnado preuniversitario entrevistador y de otros estudiantes del mismo nivel educativo que vayan a acceder al vídeo resultante de la entrevista⁷.

Téngase en cuenta que, frente a lo que sucedía en la vertiente anteriormente expuesta de esta metodología (en donde las personas destinatarias y participantes poseían conocimientos jurídicos previos), en esta modalidad el alumnado entrevistador no solo carece de nociones jurídicas básicas, sino que, además, su edad puede hacer necesaria la adaptación de la terminología jurídica al vocabulario no especializado que maneja, intentando, a la vez, mantener la mayor precisión

⁶ En el vídeo “¿De quién es el agua?” sobre el dominio público hidráulico, en el que los entrevistadores son estudiantes de 5º y 6º curso de Primaria, se aborda la diferencia entre propiedad privada y dominio público; usos comunes, especiales y privativos del dominio público hidráulico; el principio de unidad del ciclo hidrológico; la titularidad de las aguas termales y la diferencia entre establecimientos balnearios y espacios termales de uso lúdico en la legislación autonómica gallega, pero examinados de forma coloquial y plástica, tratando únicamente aspectos básicos en conexión con la vida diaria de estos estudiantes.

⁷ En el vídeo “¿De quién es el agua?” la primera intervención de los entrevistados se centra en la aparición de la conciencia ecológica en relación con la protección de los recursos hidráulicos (min. 00:02:37).

posible en la explicación de los contenidos⁸. Por ello, las explicaciones deben alejarse en lo posible de los aspectos teóricos de la materia y canalizarse a través de ejemplos prácticos y supuestos que sean propios de la vida cotidiana del estudiante preuniversitario medio⁹.

Por último, para que el alumnado preuniversitario entrevistador asuma un papel activo en su aprendizaje y crear así un diálogo fluido entre las dos partes de la entrevista, puede incluirse en el guion que las personas entrevistadas formulen algunas preguntas sencillas y de conocimiento general como punto de partida para explicar los contenidos jurídicos¹⁰. Ello sirve, a su vez, para concienciar a los estudiantes universitarios participantes sobre la importancia de manejar un lenguaje administrativo claro en el contacto con el administrado o el cliente en la actividad profesional del jurista¹¹.

Para introducir estas preguntas, es recomendable emplear imágenes que el estudiantado entrevistador deberá comentar o describir. Cuando las imágenes se refieran a lugares o establecimientos, debe procurarse que estos resulten familiares al alumnado entrevistado (espacios naturales próximos a su domicilio o lugares visitados habitualmente por este, como parques infantiles).

3.2. Fase 2. Toma de contacto con los estudiantes preuniversitarios entrevistadores

El día de la entrevista, durante los 20 o 30 minutos anteriores a la grabación, el personal docente y el estudiantado que van a ser entrevistados deben tener una conversación informal con el alumnado preuniversitario que va a entrevistarlos. El objetivo es conocerse, distender y explicarles con detalle la metodología que se va a seguir durante la entrevista. En caso de que se haya previsto que durante la entrevista los estudiantes preuniversitarios vayan a describir o comentar alguna imagen, es recomendable mostrarles estas.

Tal y como se señaló en la introducción, durante el desarrollo de esta fase 2 y de la siguiente puede ser recomendable, en función de la edad del alumnado preuniversitario, la colaboración de una persona profesional de Ciencias de la Educación o de la Comunicación (p.e., profesorado o personal de orientación del centro educativo participante o periodistas) que, ejerciendo un rol de “persona

⁸ Por ejemplo, en el vídeo “¿De quién es el agua?” se sustituyen los siguientes términos jurídicos por expresiones no jurídicas: a) “bienes de dominio público” por “lugares públicos” (min. 00:06:06); b) “Espacio termal de uso lúdico” por “spa” (min. 00:17:39); c) para diferenciar los términos “autorización” y “concesión” sin entrar en aspectos formales y técnicos que podrían exceder de la capacidad de comprensión de estudiantes preuniversitarios, se opta por utilizar el término “permiso” para referirse a “autorización” (min. 00:07:15) y por emplear la expresión “se concederá el derecho...” cuando quiera hacerse referencia a la figura de la concesión administrativa (min. 00:17:19).

⁹ Así, en el vídeo “¿De quién es el agua?” se explica la diferencia entre usos comunes, especiales y privativos del dominio público hablando sobre la incidencia que tienen para los demás usuarios de un parque público las actividades de a) jugar un rato sobre el césped y b) excavar un agujero profundo en el suelo del parque (min. 00:06:21).

¹⁰ Por ejemplo, en el vídeo “¿De quién es el agua?” se pregunta a los entrevistadores acerca de la diferencia entre las aguas termales y las restantes aguas (00:14:35) y entre establecimientos balnearios y spa (min. 00:17:35), y se les pide que realicen un breve resumen explicativo del ciclo hidrológico (min. 00:09:57).

¹¹ Véase sobre esta necesidad Moreu Carbonell (2020) y Prieto de Pedro (1996), así como el estudio de la Comisión para la modernización del lenguaje jurídico (2016).

facilitadora”, ayude a precisar el nivel de profundidad de los contenidos a tratar en función de las capacidades de los alumnos preuniversitarios participantes, y que, a su vez, actúe como puente entre el PDI y el estudiantado universitario entrevistado y los entrevistadores¹².

3.3. Fase 3. Grabación de la entrevista y montaje del producto audiovisual

Durante la realización de la entrevista debe permitirse al estudiantado preuniversitario entrevistador que lea las preguntas que debe realizar, puesto que, como se ha explicado, el papel activo que va a desarrollar se manifestará sobre todo en la réplica a las preguntas complementarias que le realicen, durante su intervención, los entrevistados.

El resultado de esta fase debe ser un vídeo con formato de entrevista en que exista una interacción entre los estudiantes preuniversitarios que adoptan el papel de entrevistadores y el profesorado o estudiantado universitario que adoptan el papel de entrevistados. Una vez realizada la grabación, se procederá al montaje final del vídeo, que podrá realizarse por los propios participantes en la actividad o por personas externas¹³. Si se ha empleado la descripción de imágenes por parte de los entrevistadores como metodología dinamizadora, deben mostrarse en pantalla en el vídeo final de la entrevista.

4. CONSIDERACIONES FINALES

La omnipresencia de las TIC posibilita la realización de dinámicas docentes y divulgativas con un importante contenido tecnológico que, por su carácter innovador, tienen el potencial de captar la atención del estudiantado y de motivarlo en su aprendizaje.

La metodología reseñada permite, en sus dos vertientes, consolidar el aprendizaje de los estudiantes mediante la realización de un ejercicio de comprensión y redacción (elaboración del guion), y, en muchos casos, de profundización en aspectos concretos de la materia explicada por el profesorado en el aula. Por su parte, la fase de grabación conlleva una práctica de la oratoria altamente recomendable para profesionales del mundo del derecho.

El resultado obtenido supone, a su vez, una labor de transferencia de conocimientos entre la universidad y el estudiantado universitario del futuro, y también, potencialmente, otros sectores sociales. La comunicación sencilla y clara de conceptos y problemas jurídicos favorece la creación de una cultura jurídica y puede despertar el interés del alumnado preuniversitario por la disciplina jurídica.

De las dos modalidades de la experiencia relatada se extrae la importancia de concienciar a los participantes de la necesidad de adaptar el lenguaje jurídico al nivel cultural previo de la persona interlocutora. Ello puede, además, instruir al

¹² Durante la grabación y toma de contacto previa en el vídeo “¿De quién es el agua?” se contó con la participación de un profesional del área de la comunicación.

¹³ En el vídeo ejemplificativo, el montaje fue realizado por técnicos de UvigoTV.

estudiantado universitario sobre la importancia de la implementación de un lenguaje administrativo claro en su futura actividad profesional.

5. BIBLIOGRAFÍA CITADA

-ANGUITA MARTÍNEZ, Rocio, DE LA IGLESIA ATIENZA, Laura Y GARCÍA ZAMORA, Eduardo; “Creación de contenidos transmedia en la sociedad hiperconectada. Una etnografía digital con jóvenes universitarios”, *Revista Fuentes*, vol. 20(1), 2018, pp. 29-41.

<http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i1.02>

-Comisión para la modernización del lenguaje jurídico, *Claridad y derecho a comprender: Comisión para la modernización del lenguaje jurídico*, 2016, Ministerio de Justicia.

-GARCÍA ARETIO, Lorenzo; “Radio, televisión, audio y vídeo en educación. Funciones y posibilidades, potenciadas por el COVID-19”, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 25, núm. 1, 2022, pp. 1-16.

<https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31468>

-GAMERO CASADO, Eduardo; “Presentación: objetivos de estos materiales docentes. La red DaBolonia” en GAMERO CASADO, E. (Coord.), *Derecho Administrativo para el ECTS. Materiales docentes adaptados al proceso de Bolonia*, Iustel, Madrid, 2008, pp. 29-31.

-MOREU CARBONELL, Elisa; “Nuestro lenguaje: el giro lingüístico del Derecho”, *Revista de Derecho Público: Teoría y Método*, vol. 1, 2020, pp. 313-362. https://doi.org/10.37417/RPD/vol_1_2020_29

-PRIETO DE PEDRO, Jesús; “Lenguaje jurídico y Estado de Derecho”, *Revista de Administración Pública*, n.º 140, 1996, pp. 111-129.

-TABORDA-HERNÁNDEZ, Ernesto; “Contenidos audiovisuales educativos y métodos de innovación en la enseñanza técnica universitaria”, *index.comunicación*, vol. 12(2), 2022, 123-142. <https://doi.org/10.33732/ixc/12/02Conten>

EL DERECHO ADMINISTRATIVO A TRAVÉS DE LA LITERATURA: EL EJEMPLO PARADIGMÁTICO DE “SILENCIO ADMINISTRATIVO. LA POBREZA EN EL LABERINTO BUROCRÁTICO”

TALAVERA CORDERO, Pilar

Contratada FPU del Área de Derecho Administrativo

Universidad de Salamanca

pilartalavera5@usal.es

<https://orcid.org/0009-0005-2649-4234>

DOMÍNGUEZ ÁLVAREZ, José Luis

Profesor Ayudante Doctor del Área de Derecho Administrativo

Universidad de Salamanca

jldoal@usal.es

<https://orcid.org/0000-0002-7623-8029>

Cómo citar/Citation

Talavera Cordero, P.; Domínguez Álvarez, J.L. (2024).

El Derecho Administrativo a través de la literatura: el ejemplo paradigmático de “Silencio Administrativo. La pobreza en el laberinto burocrático”.

Docencia y Derecho, n.º 24, págs. 268-281.

RESUMEN:

En el presente trabajo se analiza el uso de la literatura en la enseñanza del Derecho Administrativo, en concreto, en estudios no jurídicos, como es el Grado en Trabajo Social. El libro propuesto es *Silencio Administrativo* de Sara Mesa, en el que se relata el laberinto burocrático que sufre una mujer sin hogar con discapacidad para pedir una renta mínima. El relato, sencillo y dinámico, y su relación con el ejercicio profesional de las trabajadoras sociales, convierte a este libro en una herramienta fundamental para mejorar la comprensión de los institutos básicos jurídico-administrativos y aumentar el interés por la asignatura.

PALABRAS CLAVE: docencia; literatura; Derecho administrativo; estudios no jurídicos; Ciencias Sociales y Jurídicas.

ADMINISTRATIVE LAW THROUGH LITERATURE: THE PARADIGMATIC EXAMPLE OF ‘ADMINISTRATIVE SILENCE. POVERTY IN THE BUREAUCRATIC LABYRINTH’

ABSTRACT:

This paper analyses the use of literature in the teaching of administrative law, specifically in non-legal studies, such as the Bachelor's Degree in Social Work. The proposed book is *Administrative Silence* by Sara Mesa, which recounts the bureaucratic labyrinth that a homeless woman with a disability has to go through in order to apply for a minimum income. The story, simple and dynamic, and its relationship with the professional practice of social workers, makes this book a fundamental tool to improve the understanding of the basic legal-administrative institutes and increase interest in the subject.

KEYWORDS: teaching; literature; administrative law; non-legal studies; Social and Legal Sciences.

Fecha de recepción: 16-11-2024

Fecha de aceptación: 20-12-2024

SUMARIO

INTRODUCCIÓN. 2. LA CONEXIÓN ENTRE LA LITERATURA Y EL DERECHO ADMINISTRATIVO. 3. LA ENSEÑANZA DEL DEL DERECHO ADMINISTRATIVO EN ESTUDIOS NO JURÍDICOS. 4. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD, OBJETIVOS Y RESULTADOS. 4.1. Desarrollo. 4.2. Objetivos. 4.3. Resultados. 5. CONCLUSIONES. 6. BIBLIOGRAFÍA. 7. ANEXO

1. INTRODUCCIÓN

La presente contribución expone una metodología docente de apoyo a las formas tradicionales de enseñanza. En concreto, se combinan las exposiciones teóricas de la materia con la lectura del libro *Silencio Administrativo: la pobreza en el laberinto burocrático* de Sara Mesa¹. La combinación literatura y derecho puede parecer alejada de los objetivos primordiales del Sistema Universitario Español actual, centrado en capacitar a profesionales y no tanto a estudiantes con capacidad crítica y una visión humanista del Derecho. Sin embargo, no debe olvidarse la necesidad de formar estudiantes con capacidad crítica, capaces de interpretar y participar de manera activa en la sociedad en la que se insertan, laboriosa tarea en la que la literatura juega un papel fundamental.

Primeramente, nos gustaría señalar que la innovación en las metodologías docentes no es buena *per se*, ya que, en muchas ocasiones, el perverso círculo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en el que nos encontramos, obliga al profesorado a inventar e implementar mil técnicas diferenciadas para completar una casilla más, como si de un circo de tres pistas se tratara, olvidando, en ocasiones, la propia motivación de la innovación, que no es otra que lograr la mejora paulatina y continuada de la labor docente. En efecto, desde nuestro humilde punto de vista, la innovación, para ser efectiva, debe aportar un valor añadido; de forma contraria, se convierte en un accesorio sin utilidad. En el caso de la literatura (si la entendemos como innovación), un uso adecuado y escogido de ella puede ayudar significativamente a la docencia, ya que permite en un mundo copado por la tecnología y el poder enarbolado de las pantallas, algo tan simple pero relevante a la vez como es la lectura activa en y desde las aulas. No solo porque la literatura, en general, nos haga mejores ciudadanos, ya que fomenta la empatía y la capacidad crítica². Sino que, además, eligiendo la obra adecuada,

¹ MESA, S. (2019). *Silencio administrativo: la pobreza en el laberinto burocrático*, Anagrama, Barcelona.

² En este sentido, la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario es clara al señalar que son funciones propias de las universidades, entre otras, la educación y formación del

que conecte con las necesidades del estudiantado, se puede marcar una diferencia cualitativa en el aprendizaje. Igualmente, la apuesta por elementos humanísticos en la docencia jurídica es un verdadero acto de resistencia frente al modelo de Universidad utilitarista³ que parece imponerse en nuestro tiempo, cuestión que cobra más relevancia aún para aquellos profesionales vinculados a casas de estudio en las que el humanismo y la dignidad de la persona constituyen sus señas icónicas de identidad.

En este sentido, la idoneidad de la obra que se propone reside en el estudiantado al que va destinado (estudiantes de Trabajo Social), ya que se trata de un relato breve con un lenguaje sencillo y dinámico con capítulos cortos y bien estructurados. En la misma se reflejan diversos institutos jurídico-administrativos, pero de forma muy aplicada al caso concreto. La historia que se narra apela al lector, desde el primer momento, lo que la convierte en un texto de fácil lectura y comprensión. La Administración prestacional en su sentido más amplio, y los servicios sociales en particular, juegan un papel fundamental a la hora de maximizar el incremento de las cotas de bienestar y calidad de vida del conjunto de la población, circunstancia que permite evidenciar la obra seleccionada desde el primer momento, acercando al estudiantado una materia aparentemente árida, y en ocasiones abstracta, que además no goza, con carácter general, de buena prensa ni es aclamada por la crítica (estudiantil) más allá de los muros de las tradicionales Facultades de Derecho.

Todas estas características que se narran son clave, ya que, por medio de la lectura, sin sustituir en ningún caso las exposiciones teóricas, el estudiantado comprende y humaniza los contenidos. Igualmente, el rol de las trabajadoras sociales en la historia hace que sientan una cercanía y una responsabilidad que se traslada en el interés y en los resultados obtenidos.

2. LA CONEXIÓN ENTRE LA LITERATURA Y EL DERECHO ADMINISTRATIVO

El uso de la literatura en estudios jurídicos no es novedoso. Ya en el siglo XX se desarrolló en las universidades estadounidenses un movimiento conocido como “*Law and Literature Studies*”⁴, de carácter interdisciplinar, cuya finalidad era analizar los puntos de contacto entre la Literatura y el Derecho, para así superar

estudiantado a través de la creación, desarrollo, transmisión y evaluación crítica del conocimiento científico, tecnológico, social, humanístico, artístico y cultural, así como de las capacidades, competencias y habilidades inherentes al mismo [art. 2.2.a)] y la formación de la ciudadanía a través de la transmisión de los valores y principios democráticos [art. 2.2.h)].

³ Una reflexión sobre la literatura como acto de resistencia en el actual sistema universitario, así como una exposición de diversos métodos de implementación puede consultarse en RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, A. (2021). “Literatura y docencia jurídica: cómo y por qué”. En VV. AA., *La enseñanza del derecho en tiempos de crisis: nuevos retos docentes del derecho procesal*, J. M. Bosch, Barcelona, pp. 75-88.

⁴ En el ámbito académico estadounidense el estudio del derecho desde la perspectiva literaria ha tenido mucha acogida. No simplemente como metodología docente, sino como una forma de estudiar e investigar el hecho jurídico en sí mismo. FALCÓN Y TELLA hace una recopilación de las grandes obras académicas que han marcado la corriente doctrinal en Estados Unidos. De hecho, podría decirse que actualmente el Derecho y la Literatura opera como un campo de investigación independiente, cuyo máximo exponente es Ronald Dworkin. *Vid.* FALCÓN Y TELLA, M. J. (2015). *Derecho y literatura*. Marcial Pons, Madrid.

la visión puramente positivista que caracteriza a la enseñanza de las Ciencias Jurídicas. Así, en la actualidad, la literatura está más que consolidada en los planes de estudios de las universidades estadounidenses. Sin embargo, no sucede lo mismo con las universidades españolas⁵. En estas últimas, si bien es cierto que existen iniciativas docentes que implementan la literatura en la enseñanza del Derecho como, por ejemplo, en forma de clubes de lectura, proyectos de innovación docente o, simplemente, por la propia voluntad del docente; su utilización no está generalizada, ni forma parte de los planes de estudios. Todo ello, pese a que la lectura dentro del Plan Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se considera una competencia genérica básica que correlaciona con la consecución de otras competencias genéricas, ya que la búsqueda del conocimiento y su demostración se produce a través de la lectura y la escritura. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en la educación primaria; en la universitaria, no se tiene como objetivo el desarrollo del hábito lector, quedando la lectura relegada exclusivamente a su valor instrumental y obligatorio. Se suele pensar, erróneamente, que los estudiantes universitarios ya tienen hábito lector y que, por ello, tienen las habilidades necesarias para afrontar con éxito sus estudios. Sin embargo, los datos muestran que el hábito lector de los universitarios, pese a ser superior a la población en general, se queda muy por debajo de lo que se debería suponer⁶.

Pero ¿por qué es importante su generalización? La literatura ayuda a superar la clásica metodología docente consistente en la exposición de contenidos legales. Se pretende huir de la tendencia históricamente generalizada de analizar el Derecho positivo aislándolo de la realidad que regula ya que, de esta forma, nos apartamos del espíritu de la norma⁷. El Derecho debe enseñarse no como un fenómeno aislado, sino como una ciencia que regula las relaciones entre personas, y en el caso del Derecho Administrativo, entre ciudadanos y Administraciones públicas, con lo que eso conlleva⁸. Por ello, no solo es necesario conocer la solución del Derecho a un caso concreto, sino las reglas que lo determinan y las razones que lo producen⁹. Se debe entonces poner el foco no solo en el conocimiento de la norma, sino también en los efectos de ésta, ya que no parece conveniente formar profesionales que apliquen el Derecho como una mera operación matemática (a un hecho jurídico se le aplica una consecuencia jurídica), sino a profesionales que lo hagan teniendo en cuenta que detrás de un hecho jurídico hay personas implicadas con un contexto

⁵ GARCÍA GESTOSO, N. (2021). “El uso de la literatura en la docencia y aprendizaje del Derecho Constitucional y de los derechos fundamentales”. *Revista Docencia y Derecho*, n.º 18, pp. 96-97.

⁶ YUBERO, S. y LARRAÑAGA, E. (2015). “Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal”. *El profesional de la información*, vol. 24, n.º 6, pp. 717-723.

⁷ GUTIÉRREZ GARCÍA, E. (2023). “El cine como herramienta de innovación docente para la enseñanza del derecho en titulaciones no jurídicas”. En SERRANO MAÍLLO, M. I. y MORENO BOBADILLA, A. (Dirs.), *Prácticas educativas en ciencias sociales y jurídicas*, Colex, A Coruña, pp. 233-234.

⁸ La Administración ostenta una posición de supremacía respecto a los ciudadanos. A la Administración se le confieren un conjunto de poderes, prerrogativas y facultades. En virtud de las cuales, adopta decisiones unilaterales con fuerza jurídica vinculante. Esto hace que los ciudadanos no estén en situación de igualdad jurídica. *Vid.* SÁNCHEZ MORÓN, M. (2016). *Derecho Administrativo. Parte General*, Tecnos, Madrid, pp. 42-43.

⁹ FERNANDO PABLO apunta esta misma conclusión tras un brillante análisis histórico de la docencia jurídico-administrativa. *Vid.* FERNANDO PABLO, M. M. (2024). *Iurisdocracia administrativa (enseñar e investigar derecho administrativo)*, Colex, A Coruña, p. 32.

determinado. Como el propio libro indica (refiriéndose a los funcionarios encargados de tramitar la renta mínima):

“Estas personas nunca deberían olvidar que los expedientes con los que trabajan, esas solicitudes llenas de datos y documentación tienen que ver también con personas que no siempre pueden defender sus derechos»”¹⁰.

En esta meta, la literatura ayuda enormemente, pues hace tangible la realidad preexistente a la ley, sus actores y sus problemáticas. La literatura puede problematizar críticamente aspectos del Derecho, porque los sitúa fuera del texto legal, en el que los supuestos de hecho se presentan de forma abstracta. La literatura aporta una visión externa y real de los efectos del Derecho¹¹. Esto favorece que el estudiantado asimile los contenidos jurídicos no de una forma abstracta, sino como una situación propia de la vida real. Fomentando que no solo se estudie el Derecho de forma doctrinal, sino que se adquieran herramientas para reflexionar sobre los fines y las funciones propias de las Ciencias Jurídicas de forma crítica y autónoma¹².

En aras de maximizar las potencialidades y los beneficios que presenta el fomento del uso de la literatura en las aulas universitarias, la elección del libro es fundamental. Teniendo en cuenta el perfil del estudiantado del Grado en Trabajo Social, el libro *Silencio Administrativo* nos pareció creado para la docencia del Derecho Administrativo en estos estudios. El libro es un relato breve (112 págs.) que utiliza un lenguaje sencillo y cercano, cuya lectura es muy dinámica. Esto favorece su no abandono y lectura activa. En él, se relata la historia real de una mujer en riesgo de exclusión social que desea solicitar una renta mínima. A lo largo del libro, la autora narra la dificultosa travesía que experimenta la protagonista para solicitar una ayuda social, en concreto, el procedimiento por medio del cual la interesada debía acreditar ante la Administración pública el cumplimiento de los requisitos legalmente establecidos para el disfrute de dicha prestación¹³. El problema principal radica, tal y como se escenifica en la obra en cuestión, en que el cumplimiento de estos requisitos estaba vinculado a una exigencia previa, la del empadronamiento, de modo que la protagonista se acaba sumiendo en un verdadero laberinto burocrático.

En efecto, el escollo principal residía en que, para solicitar y obtener la ayuda, la protagonista (en adelante, Carmen) tenía que estar empadronada en un

¹⁰ Vid. MESA, S., *Silencio administrativo...*, cit. p. 79.

¹¹ Este fenómeno es denominado por FALCÓN Y TELLA como El derecho “en” la literatura, entendiendo como tal al interés que el conocimiento de la literatura suscita para la reflexión crítica de las cuestiones que se plantean en el ámbito jurídico, tales como la justicia, la ley y la conciencia, o el poder y la política, entre otras. Esta autora ejemplifica esta corriente con las siguientes obras: *Las Cartas Persas*, *La cabaña del Tío Tom*, *Archipiélago Gulag*, 1984, *Ensayo sobre la ceguera*, *La fiesta del chivo* o *La tapadera*. Vid. FALCÓN Y TELLA, M. J., *Derecho y...*, cit. pp. 61-62.

¹² Defiende DE LUCAS la importancia de que el fin de la docencia universitaria no sea tanto conseguir cabezas bien adoctrinadas, sino cabezas que piensen por sí mismas, que hagan suyo el lema que fue de la Ilustración y que sigue siendo la condición de cualquier sociedad que quiera progresar: *sapere aude* (atrévete a pensar). Vid. DE LUCAS, J. (2014). “Comprender y enseñar el derecho desde el cine”. *Teoría y derecho: revista de pensamiento jurídico*, n.º 15, p. 111

¹³ Como se trata de una competencia autonómica, cada una de ellas ha aprobado una norma que regula la renta mínima en su territorio. En Castilla y León, por ejemplo, se aplica el Decreto 61/2010, de 16 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo y aplicación de la Ley 7/2010, de 30 de agosto, por la que se regula la renta garantizada de ciudadanía de Castilla y León y el Decreto Legislativo 1/2019, de 10 de enero, por el que se aprueba el texto refundido de las normas legales vigentes en materia de acceso y disfrute de la prestación de renta garantizada de ciudadanía de Castilla y León.

municipio de Andalucía. Para acreditar el empadronamiento de personas sin hogar se necesita un informe de los Servicios Sociales del municipio. Sin embargo, estos mismos servicios requieren para dar cita y atender a una persona que ésta esté previamente empadronada en el municipio en cuestión. Esto se resume a la perfección en el siguiente fragmento del libro:

“Beatriz no da crédito ante tal sinsentido. Carmen no tiene derecho a la renta mínima si no acredita su extrema pobreza. Pero aquellos que, según la norma, deben acreditarla, tienen otra norma que los incapacita para hacerlo”¹⁴.

El libro más allá de aportar ese componente humanista, tan necesario, ayuda a reforzar las explicaciones de muchos conceptos básicos de la asignatura¹⁵. En primer lugar, el padrón municipal, incluido en el tema 2 del currículo. Gracias al libro no solo se aprenden los requisitos legales, sino la difícil situación administrativa¹⁶ de las personas sin hogar y/o sin documentación.

Otro concepto que es capital en la historia son los plazos (explicados en el tema 4 de la asignatura). En las clases teóricas se exponen las nociones básicas acerca del cómputo general de los plazos que regulan la relación entre Administración pública y ciudadanos. Sin embargo, no es hasta el mismo momento en que se humanizan los plazos cuando se entiende y se toma consciencia del alcance diferente que estos plazos tienen para unos y otros. A Carmen, por ejemplo, se le aplica el periodo general de subsanación (10 días). Sin embargo, la Administración pública tiene seis meses para resolver la solicitud. Además, transcurrido dicho plazo sin que se hubiera producido resolución expresa, se entenderá denegada la solicitud por silencio administrativo (otro de los conceptos que se estudian en la asignatura). Esta idea se refleja en diversas situaciones del libro, como por ejemplo en este fragmento:

“El silencio administrativo es unilateral, porque la otra parte se le exige comunicación constante, veraz, rápida y eficiente [...] El laberinto burocrático tiene el poder de callar apelando a sus razones: “falta personal”, “faltan recursos”, “se han retrasado partidas”, “las ayudas son nuevas”, “estamos definiendo criterios”, “estamos saturados” [...] Sin embargo, no hay razones válidas para el silencio de la otra parte: “me cortaron la línea del teléfono y no pude recibir vuestra llamada”, “no me dio tiempo a pedir el papel que me dijisteis”, “no entendí qué papel era necesario y mandé otro por error”, “no tenía dinero para coger el autobús y hacer trámites”, “me escribisteis a la dirección de la que me echaron por no pagar”, “estoy enfermo y nadie me está ayudando”[...]

Así como otros institutos jurídico-administrativos básicos como: los recursos administrativos (tema 5), el procedimiento administrativo común (tema 4) y el sistema público de servicios sociales (tema 7).

3. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO EN ESTUDIOS NO JURÍDICOS

¹⁴ Vid. MESA, S., *Silencio administrativo...*, cit. p. 26.

¹⁵ Para el estudio de conceptos básicos de derecho público general consultar RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, A. (Dir.) (2024). *Manual de 350 conceptos jurídico-criminológicos básicos*, Colex, A Coruña.

¹⁶ Como bien relata el libro: “Después de todo, evitar el empadronamiento es una manera de despachar con rapidez ciertos problemas. Los no empadronados ni siquiera entran en la estadística”. Vid. MESA, S., *Silencio administrativo...*, cit. p. 28.

Los beneficios de apoyarnos en recursos complementarios que analizan situaciones jurídicas con un lenguaje más sencillo son aún mayores si esta metodología se aplica a estudios no jurídicos, como ocurre en el supuesto del Grado en Trabajo Social. Este grado presenta una serie de características que motivan la búsqueda de fórmulas de innovación docente. Primeramente, porque la base jurídica del estudiantado en el momento de cursar la asignatura de Derecho Administrativo es reducida. Puesto que solo han cursado una asignatura denominada “Fundamentos del Derecho” de 6 ECTS, en el que se combinan nociones básicas de Derecho Constitucional y Derecho Penal; y otra de “Derecho de Familia” de 6 ECTS. Esto provoca una falta de comprensión holística del funcionamiento del sistema jurídico.

A las dificultades objetivas propias de ofrecer una primera aproximación al Derecho Administrativo, se le suman las barreras subjetivas del propio alumnado respecto a la asignatura, ya que perciben la materia como muy difícil, abstracta, memorística e innecesaria para su desempeño profesional¹⁷. Ciertamente, el Derecho Administrativo se presenta como una asignatura con un lenguaje técnico complejo y dentro de un organigrama ajeno. Su interés es mucho menor si, además, no terminan de entender la relevancia de los aprendizajes para su futuro y desempeño laboral. Asimismo, de forma general, la asignatura de Derecho Administrativo en enseñanzas no jurídicas suele experimentar una mayor tasa de abandono y suspenso¹⁸. El docente en estos casos adquiere una mayor responsabilidad para que el estudiantado consiga los conocimientos necesarios y no abandone la asignatura.

El Derecho Administrativo es totalmente fundamental en su formación, toda vez que será imprescindible su aplicación en la mayoría de las salidas profesionales del Grado en Trabajo Social. El trabajador social deberá conocer los aspectos más elementales del ordenamiento jurídico español y de la Administración pública ya que, aunque trabaje en el ámbito privado, las relaciones con la Administración son casi inevitables por las características de los colectivos con los que trabajan¹⁹.

El uso de metodologías como la que presentamos acompañada del uso de ejemplos aplicados a su profesión en las explicaciones teóricas ayuda a superar los retos mencionados. Igualmente útil es usar un lenguaje sencillo y accesible tanto en los materiales como en las clases. Algunos autores opinan que no deben usarse en exceso textos jurídicos complejos, como por ejemplo la lectura de sentencias de tribunales, puesto que en la mayoría de las ocasiones este tipo de resoluciones incluyen muchos elementos para los que este tipo de alumno carece de formación. El lenguaje utilizado también es muy técnico, y estos estudiantes encontrarán muchas dificultades para su comprensión. Cuando sean de suma relevancia, tanto

¹⁷ Vid. GUTIÉRREZ GARCÍA, E., “El cine como...”, cit. p. 241.

¹⁸ TORRES BARQUILLA, Y. (2024). “La labor del docente en la formación práctica del derecho administrativo”. En VV. AA., *Derecho y competencias prácticas*, Dykinson, Madrid, p. 269.

¹⁹ Una explicación extensa sobre las implicaciones jurídicas de los trabajadores sociales puede consultarse en VV. AA. (2016). “Las dificultades para la docencia del Derecho en el Grado en Trabajo Social”. En ROIG VILA, R., BLASCO MIRA, J. E., LLEDÓ, CARRERES, A. y PELLÍN BUADES, N., *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria: Retos, propuestas y acciones*, Universidad de Alicante, Alicante, pp. 1649-1664.

la jurisprudencia como la legislación debe ser utilizada de forma guiada por el profesor, que debe realizar una labor de sistematización y adaptación²⁰.

La literatura, y el libro de Sara Mesa en concreto, puede ser un gran recurso y aliado docente para superar todas estas dificultades. En *Silencio Administrativo* se narra el papel fundamental que juegan las trabajadoras sociales en evitar (o no) los perniciosos efectos derivados de la burocrática prosa de las normas administrativas en las personas vulnerables. Gracias a él, el estudiantado es capaz de entender su rol en la aplicación del Derecho y cómo éste no es inocuo, sino que su configuración afecta de manera decisiva a la esfera personal de la ciudadanía. Esto favorece una mayor motivación en el estudio y una mejor comprensión de los contenidos teóricos explicados.

4. DESARROLLO, OBJETIVOS Y RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD

4.1. Desarrollo

La actividad²¹ se articuló en varias fases. En primer lugar, el estudiantado debía leer de forma autónoma el libro. Se recomendaba que ésta se hiciera una vez explicados los contenidos teóricos de la primera parte de la asignatura. En esta primera parte, se estudian contenidos de la parte general del Derecho administrativo: organización administrativa, acto y procedimiento administrativo, potestades administrativas y recursos administrativos. La extensión del libro permitía este proceder debido a su corta extensión (112 págs.).

Una vez que el estudiantado había procedido a la lectura del libro, se organizó un coloquio dirigido por la profesora que combinaba preguntas del libro a las estudiantes con un repaso de la teoría a propósito del libro. Algunas de las preguntas incluidas en el guion inicial fueron las siguientes:

- ¿Podría describir la situación vital de Carmen?
- ¿Qué es la renta mínima de inserción social?
- ¿Entra la situación de Carmen dentro de los supuestos legales de “urgencia y emergencia social”?
- ¿Cuál es el requisito principal para obtener la ayuda?
- ¿Qué es el empadronamiento? ¿Cómo puede formalizarse?

²⁰ VV. AA. (2016). “La docencia y la evaluación del Derecho en las enseñanzas oficiales de Grado de perfil no jurídico”. En ROIG VILA, R., BLASCO MIRA, J. E., LLEDÓ, CARRERES, A. y PELLÍN BUADES, N., *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria: Retos, propuestas y acciones*, Universidad de Alicante, Alicante, p. 1508.

²¹ A propósito de este libro, una iniciativa muy interesante y enriquecedora ha sido la emprendida por los profesores de la Universidad de Córdoba, Antonio Bueno Armijo y Nuria Magaldi. En concreto, ellos utilizaron el procedimiento administrativo que relata el libro para crear un escape room o, como ellos lo denominan, un non escape room. Puesto que, como en el propio libro, los requisitos legales del procedimiento administrativo impiden obtener la renta mínima a la protagonista. Esta iniciativa es quizá más idónea, tal como ellos mencionan, para estudiantes del Grado en Derecho, que ya han cursado diversas asignaturas de Derecho Administrativo y tienen una base jurídica. *Vid.* BUENO ARMIJO, A. M. y MAGALDI, N. (2024). “Silencio administrativo: el laberinto burocrático para personas con discapacidad y en situaciones de exclusión”. *Revista de educación y derecho*, n.º 29.

- ¿Qué formas existen para acreditar que una persona está sin hogar?
- ¿Cuál es el laberinto burocrático que impide obtener a Carmen la renta mínima?
- ¿Cómo funciona el Albergue municipal al que recurre Carmen?
- ¿Qué papel tiene la Administración digital en este tipo de situaciones?
- En este supuesto, ¿en favor de quién juegan los plazos?
- ¿Qué reformas legislativas deberían introducirse para mejorar la renta mínima de inserción social?
- ¿Qué tipo de silencio opera en el caso de la renta mínima de inserción social? ¿Qué implica?
- ¿Cuál es el papel de los servicios sociales en este tipo de casos?
- ¿Qué tipo de información se da en los medios de comunicación y las redes sociales sobre las personas beneficiarias de ayudas sociales?

Posteriormente, se abrió un turno de debate para fomentar no solo la lectura literal de la obra, sino las reflexiones que puedan hacerse de ésta. Para así promover el pensamiento crítico del Derecho administrativo entre el estudiantado. Así, por ejemplo, algunas de las reflexiones que el alumnado aportó fueron:

- La injusticia de la necesidad de una cuenta corriente para recibir ayudas sociales.
- La interseccionalidad entre género y pobreza.
- La doble vertiente de los plazos administrativos: como garantía y como ralentizador de la actividad prestacional.
- Los efectos perniciosos en las personas en situación de vulnerabilidad social de los requisitos de empadronamiento.
- La necesidad de una mayor formación de las trabajadoras sociales.
- La importancia de simplificar los trámites administrativos.

4.2. Objetivos

- Mejorar la comprensión lectora del estudiantado y promover hábitos de lectura fuera y dentro del aula.
- Mejorar la expresión oral del estudiantado.
- Ayudar a la asimilación de los contenidos teóricos de la asignatura a través de su contextualización en problemáticas reales.
- Motivar al estudiantado con el uso de elementos no jurídicos que sean percibidos con cercanía.
- Fomentar la visión crítica de los efectos del Derecho.
- Adaptar la docencia jurídica al Grado en Trabajo Social.
- Aumentar la proyección social de las instituciones jurídico-administrativas.

4.3. Resultados

Los resultados de la puesta en práctica de esta metodología son muy positivos. El estudiantado se sorprende de la asequibilidad del libro, lo que les motiva a su lectura profunda y a reflexionar sobre la situación que en él se narra. Agradecen la aplicación teórica a situaciones a las que con probabilidad se enfrentarán en su futuro laboral. La temática del libro les resulta atractiva por sus propios estudios lo que favorece una mayor motivación global en la asignatura. Sin duda, será una actividad replicable en los diversos cursos académicos de la asignatura de Derecho Administrativo en el Grado en Trabajo Social.

5. CONCLUSIONES

La enseñanza del Derecho Administrativo en estudios no jurídicos, como es el Grado en Trabajo Social, plantea una serie de retos que motivan, de forma más intensa, el uso de herramientas y metodologías innovadoras que superen las dificultades a las que nos enfrentamos los docentes. El estudiantado se caracteriza por una escasa base de formación jurídica, una idea preconcebida de la dificultad de la asignatura y un desinterés por percibir que lo aprendido no está conectado con su futura profesión.

Debe haber una sensibilización y adaptación general del profesorado que impartimos esta docencia a nivel general. Es decir, tanto en la exposición de los contenidos teóricos, como en el uso de métodos complementarios para favorecer su comprensión. Además, el docente debe procurar motivar al alumnado en todo momento y concienciarle de la importancia de la asignatura en su desempeño profesional. Para ello, deberá hacer un esfuerzo de conectar las explicaciones con ejemplos reales de su ámbito.

Teniendo en consideración todo esto, el uso del libro *Silencio administrativo* como herramienta complementaria ha sido un ejemplo de éxito a la hora de afrontar los retos que plantea este tipo de docencia. Su lenguaje claro y sencillo; su corta extensión; el papel fundamental de las trabajadoras sociales; los efectos negativos manifiestos que genera el Derecho Administrativo en la vida de las personas y su cercanía con situaciones reales que apelan al perfil de estudiante de Trabajo Social hacen de este relato una buena metodología docente. Por lo que recomendamos su uso en el resto de las Universidades.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BUENO ARMIJO, A. M. y MAGALDI, N.; “Silencio administrativo: el laberinto burocrático para personas con discapacidad y en situaciones de exclusión”, *Revista de educación y derecho*, n.º 29, 2024.
- DE LUCAS, J.; “Comprender y enseñar el derecho desde el cine”, *Teoría y derecho: revista de pensamiento jurídico*, n.º 15, 2014, pp. 109-122.
- FALCÓN Y TELLA, M. J.; *Derecho y literatura*, Marcial Pons, Madrid, 2015.
- FERNANDO PABLO, M. M.; *Iurisdocencia administrativa (enseñar e investigar derecho administrativo)*, Colex, A Coruña, 2024.

-GARCÍA GESTOSO, N.; “El uso de la literatura en la docencia y aprendizaje del Derecho Constitucional y de los derechos fundamentales”, *Revista Docencia y Derecho*, n.º 18, 2021, pp. 93-107.

-GUTIÉRREZ GARCÍA, E.; “El cine como herramienta de innovación docente para la enseñanza del derecho en titulaciones no jurídicas”, en SERRANO MAÍLLO, M. I. y MORENO BOBADILLA, A. (Dirs.); *Prácticas educativas en ciencias sociales y jurídicas*, Colex, A Coruña, 2023, pp. 231-256.

-MESA, S.; *Silencio administrativo: la pobreza en el laberinto burocrático*, Anagrama, Barcelona, 2019.

-RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, A.; “Literatura y docencia jurídica: cómo y por qué” en VV. AA.; *La enseñanza del derecho en tiempos de crisis: nuevos retos docentes del derecho procesal*, J. M. Bosch, Barcelona, 2021, pp. 75-88.

-RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, A. (Dir.); *Manual de 350 conceptos jurídico-criminológicos básicos*, Colex, A Coruña, 2024.

-SÁNCHEZ MORÓN, M.; *Derecho administrativo. Parte General*, Tecnos, Madrid, 2016.

-TORRES BARQUILLA, Y.; “La labor del docente en la formación práctica del derecho administrativo” en VV. AA., *Derecho y competencias prácticas*, Dykinson, Madrid, 2024, pp. 265-276.

-VV. AA.; “La docencia y la evaluación del Derecho en las enseñanzas oficiales de Grado de perfil no jurídico” en ROIG VILA, R., BLASCO MIRA, J. E., LLEDÓ, CARRERES, A. y PELLÍN BUADES, N.; *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria: Retos, propuestas y acciones*, Universidad de Alicante, Alicante, 2016, pp. 1503-1523.

-VV. AA.; “Las dificultades para la docencia del Derecho en el Grado en Trabajo Social”. En ROIG VILA, R., BLASCO MIRA, J. E., LLEDÓ, CARRERES, A. y PELLÍN BUADES, N.; *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria: Retos, propuestas y acciones*, Universidad de Alicante, Alicante, 2016, pp. 1649-1664.

-YUBERO, S. y LARRAÑAGA, E.; “Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal”, *El profesional de la información*, vol. 24, n.º 6, 2015, pp. 717-723.

7. ANEXO

7.1. Sinopsis y características de la obra “Silencio administrativo. La pobreza en el laberinto burocrático”

La bestial y desgarradora historia de una mujer sin techo. Un texto lúcido, contundente y revelador que incita a la reflexión y a la lucha por los derechos humanos más básicos.

Esta es una historia real. La de una mujer sin hogar, discapacitada y enferma que trata de solicitar la renta mínima a la que tiene derecho según los optimistas mensajes de la Administración y los medios. Pero el laberinto burocrático que debe recorrer para ello, los escollos y trabas con que tropieza y la crueldad de un sistema

que exige más a quien menos tiene desembocan en la desesperación. Mientras tanto, los ciudadanos se quedan con la impresión contraria: hay montones de prestaciones y ayudas para los más pobres. «Privilegiados» «Caraduras» «Vagos». Los prejuicios se acumulan. Este es uno de los comienzos de la aporofobia: el odio al pobre.

- Editorial: Anagrama
- ISBN: 9788433916273
- Páginas: 112
- Dimensiones: 11 cm x 18 cm
- Plaza de edición: Barcelona, España
- Encuadernación: Rústica
- Idiomas: Español
- Fecha de la edición: 2018
- Edición: 1ª ed.
- Materia: Narrativa

7.2. Breve reseña biográfica de la autora de la obra objeto de análisis

Sara Mesa (Madrid, 1976) desde niña reside en Sevilla. En Anagrama se han publicado desde 2012 las novelas Cuatro por cuatro (finalista del Premio Herralde de Novela); Cicatriz (Premio El Ojo Crítico de Narrativa); Un incendio invisible; Cara de pan; Un amor; La familia; el muy celebrado volumen de relatos Mala letra y el breve ensayo Silencio administrativo.

7.3. Estructura de la asignatura objeto de implementación y pertinencia temática de la propuesta

Los contenidos teóricos de la asignatura (100918) Derecho Administrativo se dividen en dos bloques:

I. APROXIMACIÓN AL CONOCIMIENTO DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA Y LA CIENCIA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

1. *El Derecho Administrativo: concepto y evolución histórica*
2. *La organización administrativa*
3. *El principio de legalidad y las potestades administrativas*
4. *Acto y procedimiento administrativo*
5. *Los recursos administrativos*

II. ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD SOCIAL DESARROLLADA POR LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

1. *La actividad de la Administración y sus relaciones con los ciudadanos*
2. *Modalidades de acción administrativa: especial referencia a la actividad prestacional y subvencional de las Administraciones públicas*
3. *El sistema público de servicios sociales. Concepto, objetivos y principios*
4. *Acercamiento a la acción protectora del Estado*

7.4. Objetivos de aprendizaje y competencias a adquirir por parte del estudiantado participante

Examinada la Memoria de verificación del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Salamanca evaluado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), la iniciativa de innovación docente que se ha implementado pretende reforzar los siguientes objetivos:

1. Conocer el origen y las causas de los problemas sociales y las nuevas formas de desigualdad de las sociedades contemporáneas.
2. Contribuir al diseño de políticas públicas orientadas a abordar problemas sociales.
3. Capacidad para gestionar información sobre necesidades, demandas y procesos de interacción: búsqueda, descripción, análisis y síntesis.

Además, se refuerzan las siguientes competencias:

Competencias Básicas y Generales

CG1. Desarrollo del razonamiento crítico, capacidad para apreciar el respectivo valor de explicaciones alternativas, adquisición del hábito de juzgar y evaluar las evidencias empíricas, capacitación para el análisis y síntesis de datos y argumentos, destreza para la relación y contextualización de los conocimientos y habilidad para la gestión y transmisión de la información.

CG3. Desarrollo de las habilidades sociales en contextos tanto informales como institucionales, capacidad para el trabajo en equipo y formación de un espíritu de liderazgo participativo.

CG4. Capacitación para el reconocimiento de la diversidad social y cultural, adquisición de sensibilidad social y conciencia de ciudadanía y logro de un intenso compromiso ético.

ENFOQUE COMPETENCIAL Y SIGNIFICATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO A TRAVÉS DE LA JURISPRUDENCIA

WISNER GLUSKO, Diana Carolina

Profesora Titular de Derecho Administrativo

CEU Cardenal Spínola, adscrito a la Universidad de Sevilla

cwisner@ceu.es

<https://orcid.org/0000-0003-2723-6112>

Cómo citar/Citation

Wisner Glusko, D. C. (2024).

Enfoque competencial y significativo en la enseñanza del Derecho Administrativo a través de la jurisprudencia.

Docencia y Derecho, n.º 24, págs.282-296.

RESUMEN:

Experiencia de innovación docente llevada a cabo en el curso académico 2022/2023 en la asignatura de Derecho Administrativo II, del Centro de Estudios Universitarios “Cardenal Spínola” CEU, adscrito a la Universidad de Sevilla, en la que se integran metodologías y técnicas activas de aprendizaje. En concreto, el proyecto innovador educativo recoge la aplicación de varias metodologías competenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje basadas en el estudio, análisis, comprensión y aplicación práctica de sentencias judiciales en materia de responsabilidad patrimonial de la Administración, lo que supone aproximar la educación universitaria al ejercicio de la profesión.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje activo; aprendizaje basado en competencias; aprendizaje significativo; aprendizaje cooperativo

COMPETENTIAL AND SIGNIFICANT APPROACH IN TEACHING ADMINISTRATIVE LAW THROUGH JURISPRUDENCE

ABSTRACT:

Teaching innovation experience carried out in the 2022/2023 academic year in the subject of Administrative Law II, at the “Cardenal Spínola” CEU University Studies Center, attached to the University of Seville, in which active learning methodologies and techniques are integrated. Specifically, the innovative educational project includes the application of several competency-based methodologies in the teaching-learning process based on the study, analysis, understanding and practical application of court rulings on the Patrimonial Responsibility of the Administration, which means bringing university education closer to the exercise of the profession.

KEYWORDS: Active learning; competency-based learning; meaningful learning; cooperative learning

Fecha de recepción: 15-12-2024

Fecha de aceptación: 20-12-2024

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN. 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA. 2.1. Pasos previos al desarrollo de la propia experiencia en el aula. 2.1.1. *Dominio de la materia.* 2.1.2. *Selección de sentencias.* 2.1.3. *Formación de grupos.* 2.1.4. *Elaboración de materiales.* 2.2. Fases de implementación de la experiencia de innovación docente. **3. RESULTADOS, PROPUESTAS DE MEJORA Y CONCLUSIONES. 4. BIBLIOGRAFÍA. 5. ANEXO.**

1. INTRODUCCIÓN.

Facilitar en desarrollo de competencias y habilidades en el alumnado a través de metodologías y técnicas activas de enseñanza-aprendizaje, de conformidad con los principios establecidos en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un lugar común que debemos compartir los docentes en el contexto formativo universitario actual.

Desde siempre he creído en el rol activo del alumno, como protagonista de su aprendizaje¹, al igual que en la importancia de una buena lección magistral que integre diferentes técnicas y enfoques pedagógicos, en aras de un mayor enriquecimiento del aprendizaje de la asignatura.

Durante mis primeros años de docencia llevé a cabo un proyecto de innovación educativa para la enseñanza de la responsabilidad patrimonial de la Administración basado en la búsqueda, lectura y comprensión de sentencias relevantes en esta materia. Para ello me basé, entre otras, en dos aportaciones orientadas al aprendizaje del Derecho a través de la jurisprudencia. La primera de ellas, de la profesora ALONSO PÉREZ, que planteaba “desde la consulta y búsqueda en bases de datos, pasando por la lectura ágil y correcta de sentencias, hasta su análisis y la realización de análisis jurisprudenciales más extensos”². Y la segunda, de la profesora MOREU CARBONELL, ya más específica sobre la materia de estudio, que proponía, a través del trabajo grupal e individual, la lectura, comprensión y exposición de sentencias relacionadas con los requisitos de la

¹ WISNER GLUSKO, Diana Carolina (2017) “Experiencia de innovación con estudiantes de Derecho a través de un proyecto de investigación sobre implantación de la administración electrónica”. *EA, Escuela Abierta*, 20, 99-111. doi:10.29257/EA20.2017.08

² ALONSO PÉREZ, M.^a Teresa (2011) “El aprendizaje del derecho a través de la jurisprudencia. Propuesta de una metodología aplicable a distintas disciplinas jurídicas, en *Docencia y Derecho*, *Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 3, 1-14.

https://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/viewFile/44/59

responsabilidad administrativa y con la acción de responsabilidad y la indemnización³.

Sin embargo, con el tiempo, y a partir de la autoevaluación de las actividades llevadas a cabo con los estudiantes de tercer curso del Grado en Derecho, comencé a percibir la necesidad, y a la vez la oportunidad, de integrar los pronunciamientos relevantes de los Tribunales para enriquecer el aprendizaje de la asignatura a través de la jurisprudencia e introduciendo otras metodologías activas que contribuyeran al desarrollo de múltiples competencias. Entre ellas, la aplicación de la teoría a la práctica, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la redacción de escritos jurídicos, el dominio de las técnicas informáticas para la obtención de información, la capacidad de leer e interpretar textos jurídicos y el desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, años después enriquecí el proyecto de innovación docente partiendo de la premisa de que la jurisprudencia debía ser el elemento integrador y facilitador de la aplicación de metodologías activas de aprendizaje en la enseñanza del Derecho Administrativo. Tal como indica el título de esta aportación, el objetivo de la misma consiste en utilizar una o varias sentencias como eje vertebrador que promueva el desarrollo de competencias en el alumnado, con la finalidad de que los estudiantes se aproximen a la práctica jurídica, a través del estudio de la responsabilidad patrimonial de la Administración desde la vertiente de las diferentes fuentes jurídicas (legales, doctrinales y jurisprudenciales) como una forma de acercar la educación universitaria al ejercicio de la profesión, basándose en el aprendizaje significativo.

Para ello llevé a cabo una rigurosa planificación de las diferentes actividades - tanto las que debía desarrollar como docente como las destinadas a los estudiantes- abarcando desde su preparación hasta su implementación y evaluación. Personalmente era esencial que la propuesta fuera disruptiva, planificada, sostenible y evaluable. Todas y cada una de estas cuestiones serán desarrolladas, a continuación, para una comprensión holística de esta experiencia de innovación docente universitaria.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE.

El diseño de la propuesta encuentra su fundamento en el Libro Blanco del Grado en Derecho⁴. Este documento, que recoge como objetivo primordial la formación integral de los juristas que tenga en cuenta las expectativas y demandas planteadas por la sociedad y concilie las exigencias de calidad y excelencia formativa, propone -como todos sabemos- un modelo basado en competencias. Por un lado, las competencias transversales (instrumentales, personales y sistémicas); y por el otro las específicas (académicas, disciplinares (hacer) y profesionales (saber

³ MOREU CARBONELL, Elisa (2011). “Una experiencia de aprendizaje a través de la jurisprudencia en derecho administrativo”, en *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 3, 1-26.

⁴ Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). *Libro Blanco. Título de Grado en Derecho*.
https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_derecho_def.pdf/8eb8ba77-ed63-ba79-6e5d-45d0a7db6092?t=1654601676974

hacer)). Recordemos que el término competencia, en el ámbito universitario, está ligado al proceso de armonización transparente de títulos y vincula, de manera directa, la formación universitaria con el mundo profesional y con la libre circulación de estudiantes⁵.

Este aprendizaje basado en competencias, sostienen VILLA SÁNCHEZ y VILLA LEICEA, tiene como propósito “de formar a las personas sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar desde el punto de vista personal y profesional”⁶.

En esa dirección, la experiencia se ha diseñado para que los alumnos mejoren en la escucha activa y la oratoria, en la localización y gestión de la información jurídica, en la comprensión lectora y el análisis crítico de sentencias, en la redacción de escritos jurídicos, en la resolución de problemas, en la aplicación de la teoría a la práctica y en el trabajo en equipo.

En cuanto a las metodologías utilizadas para el desarrollo de dichas competencias, la propuesta de innovación docente se basó en las siguientes:

- Juego de representación o de roles/simulación/dramatización: Consiste en la representación de situaciones reales concretas; en este caso los alumnos ejercen de abogados, mientras que el docente simula que es el cliente que, en busca de asesoramiento, expone su situación ocasionada por el daño o perjuicio sufrido como consecuencia del funcionamiento normal o anormal de los servicios públicos. La actividad lúdica permite al estudiante, según BARBATO, “una organización de ideas de tal suerte que pueda extraer aquellas consideradas como fundamentales para relacionarlas con otras situaciones, haciendo que el aprendizaje sea significativo”⁷.
- Aprendizaje basado en problemas: También denominado ABP. Barrows lo define como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”⁸. Las estrategias de búsqueda, investigación e indagación y la reflexión sobre la práctica derivan en una comprensión más profunda y un mejor dominio del tema en estudio y objeto de práctica.
- Aula invertida o *Flipped classroom*: Como su nombre indica, es una metodología que invierte el orden de una clase tradicional. Tal como indican SILVA QUIROZ y MATURANA CASTILLO la presentación del contenido se realiza antes de la clase presencial por medio de videos

⁵ RIESCO GONZÁLEZ, Manuel. (2008) “El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje” *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-106.

⁶ VILLA SÁNCHEZ, Aurelio & VILLA LEICEA, Olga. (2007) “El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades”. *Educar*, 40, 15-48.

⁷ BARBATO, M. (1999). “El juego es algo serio”, en C. Pregnam (comp.). *Juego, aprendizaje y creatividad*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, pp. 75-85.

⁸ BARROWS H. S. (1996) “Problem-Based learning in medicine and beyond: A brief overview”. In WILKERSON L., GIJSELAERS W.H. (eds) *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*, Jossey-Bass Publishers, pp. 3-12

breves, audios o lecturas, que los estudiantes revisan en el trabajo autónomo previo a la sesión⁹.

- Aprendizaje cooperativo: Conforme lo define AZORÍN ABELLÁN es una herramienta metodológica capaz de dar respuesta a las diferentes necesidades que presentan los individuos del siglo XXI¹⁰. SILVA QUIROZ y MATURANA CASTILLO afirman que esta propuesta psicopedagógica coloca al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y articula los diferentes elementos que conforman la experiencia formativa¹¹.
- Aprendizaje significativo: Se trata de un enfoque pedagógico que se basa en la comprensión y dominio de nuevos conocimientos con otros preexistentes. Tal como ha planteado la doctrina a fines del siglo pasado al relacionar constructivismo con aprendizaje significativo, el alumno “selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos; así, aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento”¹². Todo ello fomenta la participación activa del alumnado y su autonomía.

Las técnicas y metodologías activas de aprendizaje, en el contexto de la propuesta que aquí se presenta, persigue la consolidación del aprendizaje de los estudiantes basada en clases amenas y motivadoras que aumenten no sólo la participación del alumnado sino también su nivel atencional en el desarrollo de contenidos, habilidades y competencias significativos que conecten su aprendizaje con el futuro ejercicio de la profesión.

2.1. Pasos previos al desarrollo de la propia experiencia en el aula

Esta experiencia de innovación docente requiere de una serie de acciones, por parte del docente, que son esenciales para el correcto desarrollo de las actividades que se propondrán al alumnado.

2.1.1. Dominio de la materia

Introducir a los alumnos en esta materia; en concreto sobre su fundamento constitucional, los requisitos sustantivos de la responsabilidad patrimonial y el procedimiento administrativo correspondiente. A estos efectos resulta esencial la consulta de la doctrina como de las Leyes 39/2015, de 1 de octubre, del

⁹ SILVA QUIROZ, J., & MATURANA CASTILLO, D. (2017). “Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior”. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131.

¹⁰ AZORÍN ABELLÁN, Celia. M^a. (2018). “El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas”. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181–194.

¹¹ SILVA QUIROZ, J., & MATURANA CASTILLO, D. (2017), Op. cit.

¹² DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida. (1999) *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Editorial McGraw-Hill.

Procedimiento Administrativo Común (LPAC) y 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público (LRJSP).

Un gran elemento motivador, en esta etapa introductoria, es abordar noticias recientes sobre aquellas sentencias que constituyen un reclamo informativo por la cuantía de la indemnización, por el tipo de servicio público o por su impacto social. Siendo las del ámbito sanitario las que despiertan mayor interés en los estudiantes.

2.1.2. Selección de sentencias

Seleccionar la sentencia -pueden ser una o varias que se utilizará como hilo conductor de la experiencia. Esta sentencia será la que, en una fase posterior, los alumnos buscarán, como parte del trabajo grupal en una base de datos jurídica.

Puede resultar interesante utilizar, en su caso, tanto sentencias de la Sala de lo Contencioso del Tribunal Supremo como de los Tribunales Superiores de Justicia.

Una vez seleccionada la misma, el docente debe redactar el enunciado del caso práctico, teniendo en consideración la información y datos más importantes.

2.1.3. Formación de grupos

Para la formación de grupos recomiendo un máximo de 4 integrantes y la puesta en común de las pautas de trabajo, actividades dentro y fuera del aula, así como de los plazos de entrega.

2.1.4. Elaboración de materiales

Una vez seleccionadas las sentencias se deben confeccionar los siguientes materiales:

- Redactar una serie de preguntas-guía para el análisis del caso en torno a las siguientes cuestiones:
 - 1.- Lesión.
 - 2.- Imputación a la Administración
 - 3.- Relación o nexo de causalidad
 - 4.- Prescripción
 - 5.- Elementos probatorios
 - 6.- Cálculo de la indemnización
 - 7.- Procedimiento de Responsabilidad patrimonial de la Administración
 - 8.- Dictamen del Consejo de Estado o, en su caso, del Consejo Consultivo de la Comunidad Autónoma sobre el ámbito específico de responsabilidad patrimonial de la Administración objeto de estudio.

- Confeccionar o reutilizar un modelo de ficha de Jurisprudencia¹³.

2.2. Fases de implementación de la experiencia de innovación docente

Una vez finalizada la preparación de la actividad, el proyecto se desarrolla en cuatro fases, que se cristalizan en las siguientes actividades:

- 1ª. Presentación a los alumnos, en primera persona, del caso sobre responsabilidad patrimonial de la Administración.
- 2ª. Planteamiento por grupo, de la estrategia jurídica a seguir para formular el escrito de reclamación de la responsabilidad patrimonial. Para ello utilizarán, en primer lugar, una serie de preguntas-guía (elaborada por el docente y, en segundo lugar, un modelo de reclamación.
- 3ª. Búsqueda, de la sentencia relacionada con el caso planteado. Lectura comprensiva y elaboración de la ficha de jurisprudencia, según el modelo.
- 4ª. Evaluación del alumnado y retroalimentación sobre la propia experiencia.

Teniendo en cuenta que se han destinado 5 horas presenciales y, al menos, entre 5 y 10 horas de trabajo autónomo del alumno en la experiencia de innovación docente, la siguiente tabla recoge cada una de estas cuatro fases, indicando la metodología aplicada, las competencias trabajadas en cada caso, así como los roles y actividades que docente y alumnado hemos desempeñado:

FASES	METODOLOGÍA/ TÉCNICA/ ACTIVIDAD	COMPETENCIAS	ROL DEL PROFESOR	ROL DEL ALUMNADO
1º	<p>Presentación del caso sobre Responsabilidad patrimonial de la Administración.</p> <p>Opciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura por parte de los estudiantes - Representación, por parte de la profesora, del problema a resolver (<i>Aplicación del juego de representación o Role-playing game</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia de la importancia del Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales. - Conseguir la percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos. - Escucha activa 	<ul style="list-style-type: none"> - Selección de la/s sentencia/s en la/s que se basarán las actividades. - Redacción del caso, de acuerdo con los antecedentes y demás datos relevantes de la sentencia y elaboración del material de difusión. - Representación, en primera persona, del caso de estudio (opcional). 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación activa y desarrollo del nivel atencional, la escucha activa y la comprensión e interpretación de la casuística planteada. - Escritura de los datos más relevantes del caso.

¹³ Vid. Anexo 1. En este caso, he utilizado el modelo de la profesora Elisa Moreau Carbonell cuyo trabajo he citado anteriormente (ver pp. 17-20).

	La utilización de podcast o vídeo posibilita la visualización fuera del aula.			
2ª	<p>Planteamiento, por grupo, de la estrategia jurídica a seguir para formular el escrito de reclamación de la responsabilidad patrimonial.</p> <p>Para ello utilizarán, en primer lugar, una serie de preguntas-guía y, en segundo lugar, un modelo de reclamación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Además, se les propone el análisis de los dictámenes del Consejo de Estado, o del órgano consultivo de la Comunidad Autónoma. <p><i>(Clase invertida, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico. - Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales). - Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos. - Capacidad de redactar escritos jurídicos - Capacidad para utilizar la red informática (internet) en la obtención de información y en la comunicación de datos. - Conocimientos básicos de argumentación jurídica. - Desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de las preguntas-guía, que facilita a los alumnos. - Formación de los grupos de trabajo. - Dirección de la actividad, resolución de las dudas y evaluación del desarrollo de las tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupación y determinación de las reglas del trabajo en equipo. - Puesta en común de sus notas y apuntes sobre el caso para plantear la estrategia. - Resolución del caso a través de las preguntas - Elaboración del escrito de reclamación.
3ª	<p>Búsqueda, en una base de datos jurídica, de la sentencia relacionada con el caso planteado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura comprensiva y 	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de las técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica (Bases de datos de legislación, 	<ul style="list-style-type: none"> - Puesta a disposición de la ficha de jurisprudencia y resolución de dudas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de sentencias en base de datos jurídica. - Lectura y comprensión de la misma. - Rellenado de la ficha de

	elaboración de la ficha de jurisprudencia, según el modelo. (Aprendizaje significativo)	jurisprudencia, bibliografía). - Adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica.		jurisprudencia (actividad Individual)
4ª	Evaluación	- Comprensión de las distintas formas de creación del derecho en su evolución histórica y en su realidad actual.	- Evaluación del desarrollo de las distintas competencias en cada una de las fases: - Especialmente la asertividad y creatividad en el planteamiento del caso - Dominio y comprensión de la materia reflejado en la ficha de jurisprudencia - La correcta y completa redacción del escrito jurídico. (Elaboración de rúbrica)	- Entrega de las diferentes tareas desarrolladas - Encuesta de satisfacción y retroalimentación de la evaluación

3. RESULTADOS, PROPUESTAS DE MEJORA Y CONCLUSIONES

En todo proyecto de innovación docente, la evaluación juega un papel fundamental, porque de sus resultados -y no sólo hablamos de los académicos- se pueden y deben extraer datos que nos permitan dimensionar el impacto que la propuesta educativa ha tenido entre el alumnado y el grado de consecución de los objetivos propuestos.

En el caso que nos ocupa, se llevaron a cabo dos tipos de evaluaciones. En la primera, realizada a todos y cada uno de los trabajos presentados por los estudiantes matriculados en la asignatura se tuvieron en cuenta la asertividad y creatividad en el planteamiento del caso basada en la escucha activa y en los conocimientos previos; la correcta argumentación legal y el desarrollo del pensamiento crítico frente a la resolución del problema planteado; el dominio y comprensión de la materia, el nivel de lectura comprensiva y reflejado en la ficha de jurisprudencia; y la correcta y completa redacción del escrito jurídico. Las calificaciones fueron satisfactorias, con una nota media del grupo de notable. Asimismo, la actividad tuvo un impacto positivo en los resultados obtenidos en una evaluación práctica posterior.

La segunda evaluación, a través de una encuesta de satisfacción, reflejó la valoración positiva de los estudiantes (entre 4 y 5 puntos siendo el máximo 5) como una actividad que les ha ayudado a lograr una mejor comprensión de la temática de estudio, máxime teniendo en cuenta que era la primera vez que participaban de una experiencia en donde trabajaron múltiples competencias. En ese mismo sentido, más del 90% repetiría la experiencia en otras asignaturas del Grado.

Como docente, puedo afirmar que ha resultado una experiencia enriquecedora que me ha ayudado a ser testigo de la adquisición, desarrollo o dominio de las competencias trabajadas y el logro de los objetivos propuestos.

Por supuesto que toda propuesta de innovación docente es susceptible de mejora. Quizás si introducimos el caso práctico a través de un vídeo (simulación) se podría captar aún más la atención del alumnado, sobre todo de los estudiantes menos participativos, o también en el caso de que quieran volver a escuchar el testimonio del supuesto cliente que asiste al Despacho en busca de asesoramiento.

Al tratarse de una actividad susceptible de aplicarse, con variantes, a otras materias o a otras áreas de conocimiento del Grado en Derecho, si los grupos son muy numerosos o bien se trata de alumnos de primer curso, la misma puede desarrollarse en las cuatro fases o seleccionar alguna de ellas, de acuerdo con el tiempo disponible, los medios informáticos con los que se cuenta y/o el nivel competencial (transversales y específicas) de los alumnos.

Por todo lo expuesto podemos concluir que esta experiencia de innovación docente ha sido disruptiva -a través de la aplicación de nuevas técnicas de aprendizaje activo-, planificada -como un ciclo completo e integral desde el diseño hasta la propia evaluación-, sostenible -contextualizada en el marco de la asignatura y conforme a la temporalización determinada- y evaluable de forma múltiple, en beneficio de la necesaria retroalimentación que debe caracterizar a una propuesta docente universitaria.

Dar un paso más allá de la enseñanza del Derecho Administrativo a través de la jurisprudencia con la integración de metodologías y técnicas activas y competenciales, permite afirmar que esta propuesta de innovación docente acerca la formación universitaria, desde el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo, al ejercicio profesional.

4. BIBLIOGRAFÍA

-AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA). *Libro Blanco. Título de Grado en Derecho*. https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_derecho_def.pdf/8eb8ba77-ed63-ba79-6e5d-45d0a7db6092?t=1654601676974

-ALONSO PÉREZ, M.^a Teresa; “El aprendizaje del derecho a través de la jurisprudencia. Propuesta de una metodología aplicable a distintas disciplinas jurídicas, *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 3, 2011, págs. 1-14.

- AZORÍN ABELLÁN, Celia. M^a.; “El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas”. *Perfiles Educativos*, 40(161), 2018, págs. 181–194. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58622>
- BARBATO, M.; “El juego es algo serio”, en C. PREGNAM (comp.); *Juego, aprendizaje y creatividad*, Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, 1999, págs. 75-85.
- BARROWS H.; “Problem-Based learning in medicine and beyond: A brief overview”, en WILKERSON L., GIJSELAERS W.H. (eds); *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*, Jossey-Bass Publishers, 1996, págs. 3-12
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida; *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Editorial McGraw-Hill, 1999.
- MOREU CARBONELL, Elisa; “Una experiencia de aprendizaje a través de la jurisprudencia en derecho administrativo”, *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 3, 2011, págs. 1-26.
- SILVA QUIROZ, Juan, MATURANA CASTILLO, Daniela; “Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior”, *Innovación Educativa*, 17(73), 2017, págs. 117-131.
- SUNIAGA, Asunción; “Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente”, *Revista Docentes 2.0*, 7(1), 2019, págs. 65–80. <https://doi.org/10.37843/rtd.v7i1.27>
- RIESCO GONZÁLEZ, Manuel; (2008) “El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje” *Tendencias Pedagógicas*, 13, 2008, págs. 79-106.
- VILLA SÁNCHEZ, Aurelio, VILLA LEICEA, Olga; “El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades”, *Educación*, 40, 2007, 15-48.
- WISNER GLUSKO, Diana Carolina; “Experiencia de innovación con estudiantes de Derecho a través de un proyecto de investigación sobre implantación de la administración electrónica”, *EA, Escuela Abierta*, 20, 2017, págs. 99-111. [doi:10.29257/EA20.2017.08](https://doi.org/10.29257/EA20.2017.08)
- WISNER GLUSKO, Diana Carolina; “Metodologías activas, múltiples y competenciales en la enseñanza del derecho administrativo”, en VENTURA SALOM, B., TABUECA BONGO, M., VICENTE-FERNÁNDEZ, P. (Coords.); *Innovación docente ante una realidad en constante cambio: iniciativas desde la comunicación, la creatividad, la legislación y el pensamiento*, Dykinson, 2024, pp. 903-922.

5. ANEXO

1. Ficha De Jurisprudencia

Apellidos _____ Nombre _____

Datos identificativos de la sentencia (jurisdicción, tribunal, fecha, número sentencia...)

Tema principal (resumir en unas pocas palabras-clave)

Temas secundarios o derivados (otras palabras-clave)

1. 2. 3. Otros.

Sujetos:

Recurrente(s)
Recurrido(s)

Objeto del recurso (pretensión):

Resumen de antecedentes fácticos (datos relevantes):

--

Aspectos procedimentales y procesales:**1. En vía administrativa**

Recursos administrativos interpuestos, en su caso	Resultado

2. En vía contencioso-administrativa

Tribunal competente en primera o única instancia	Resultado
Tribunal en segunda instancia, en su caso	Resultado
Casación, en su caso	Resultado

Fundamentación jurídica de la sentencia (resumen)

--

Disposiciones normativas aplicadas:

--

Reflexiones personales (conocimientos extraídos de la sentencia, dificultades, dudas, cuestiones relacionadas)

--